

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

BRUNO VASCONCELLOS SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: AVALIANDO UMA
EXPERIÊNCIA FORMATIVA**

**VITÓRIA
2017**

BRUNO VASCONCELLOS SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: AVALIANDO UMA
EXPERIÊNCIA FORMATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Orientadora: Professora Dr^a. Zenólia
Christina Campos Figueiredo

**VITÓRIA
2017**

BRUNO VASCONCELLOS SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: AVALIANDO UMA
EXPERIÊNCIA FORMATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Aprovada em 15 de dezembro de 2017

COMISSÃO EXAMINADORA

**Profª. Drª. Zenólia Christina Campos
Figueiredo**
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Profª. Drª. Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Valter Bracht
Universidade Federal do Espírito Santo

Ao Daví, a melhor parte de mim.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus por colocar pessoas tão especiais próximas a mim, sem as quais certamente não teria dado conta desta pesquisa. Agradeço à minha família, em especial aos meus pais, Paulo e Edna, que sempre se esforçaram para me orientar, indicando-me os melhores caminhos; ao meu irmão, Diogo, apesar da distância circunstancial; à minha esposa, Daniela, devido ao companheirismo, amizade, compreensão e apoio, sobretudo nesta jornada; e ao meu filho, Davi, que a cada dia faz com que me esforce mais para ser uma boa referência para ele.

Aos demais familiares e amigos que tanto vibraram desde a aprovação no processo seletivo, bem como questionaram minhas ausências, agradeço grandemente quererem o meu melhor, bem como valorizarem minha pessoa. Aos colegas do trabalho, destaco o carinho dos pares da EMEF Padre Gabriel Roger Maire e da UMEI Comecinho de Vida, em particular, a Deusa e Noélia, pelo incondicional apoio. Não poderia deixar de me lembrar dos colegas da Seme, de Cariacica, e da Semed, de Vila Velha. Seus respectivos setores da EJA me “abrigaram” devido aos horários de estudo e trabalho que coincidiram em alguns momentos. Eles permitiram oportunidades grandiosas de aprendizagem. Evidencio duas pessoas muito especiais, Eliane e Josi, por acreditarem e confiarem em mim. Agradeço aos professores que se envolveram nesta experiência de formação continuada e colaboraram com todo o processo formativo, porque sem eles não seria possível a concretização deste trabalho. Muitíssimo obrigado.

À minha orientadora, Zel, sempre disposta a ajudar. Saiba que é uma referência para meu crescimento profissional. Obrigado por confiar e acreditar em meu potencial. Agradeço também a leitura atenta e minuciosa da banca. Grato aos professores Valdete e Valter pela atenção dispensada e pela oportunidade de desenvolvimento. De tal modo, também agradeço aos professores e funcionários do PPGEF, bem como ao laboratório de estudo do PRÁXIS, mesmo bem afastado, devido aos condicionantes, e, ainda não poderia esquecer dos colegas de turma.

A todos que participaram desta jornada meu **MUITO OBRIGADO!**

De tudo ficaram três coisas:
a certeza de que está sempre começando,
a certeza de que era preciso continuar e
a certeza de que seria interrompido antes
de terminar.
Fazer da interrupção um caminho novo.
Fazer da queda um passo de dança,
do medo uma escada,
do sono uma ponte,
da procura um encontro

Fernando Sabino

RESUMO

A pesquisa visa a avaliar uma experiência de formação continuada dos professores de Educação Física do ensino fundamental, desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Cariacica-ES no ano de 2015, mediada pelo pesquisador, professor da referida instituição, bem como subsidiada pelos princípios da reconstrução coletiva e colaborativa. A realização desta experiência foi motivada pelo desejo de promover uma formação continuada em que as demandas e necessidades referentes ao cotidiano docente fossem ouvidas e discutidas, e os participantes, de modo coletivo e colaborativo, contribuíssem com o processo, reconstruindo as propostas no decorrer dos encontros, valorizando o seu saber-fazer. Nessa dinâmica, o professor/mediador promovia encontros elencados pelos demais professores, destarte esses também foram corresponsáveis pelo desenvolvimento, contribuindo para repensar a formação. O debate teórico, que dá suporte à pesquisa em voga, foi aprofundado a partir da elaboração de um mapa conceitual no qual se apresenta uma amálgama de conceitos que emergem e se imbricam em torno da formação continuada, a saber: perspectiva crítica em contraposição aos pensamentos racionais/tecnicistas; epistemologia da prática; saberes docentes; e movimento da profissionalização. O trabalho analisa as políticas públicas no que tange à seara, seus conceitos e sua importância, bem como debate os marcos legais nacionais e do referido município. O estudo é qualitativo, interpretativo e os procedimentos de maior aproximação do campo foram a observação participante. Também foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e diário de campo. Por meio da avaliação, buscou-se o entendimento docente do que foi projetado na referida experiência. De modo geral, os educadores participantes afirmam que se viram na condução da formação continuada, ou seja, essa formação pareceu configurar autoria e protagonismo aos professores. Além disso, foram identificadas dissonâncias no decorrer desse processo formativo, que apontam condicionantes difíceis de serem superadas, como a própria legislação educacional, condições de trabalho, bem como o fato de depender de um querer do professorado.

Palavras-chave: Formação continuada. Prática pedagógica. Educação Física.

ABSTRACT

This research aims at evaluating a continuing formation experience of Elementary School Physical Education Teachers, developed by the schools in the city of Cariacica-ES in the year of 2015, mediated by the Researcher and the Teacher of the above-mentioned institution, as well as subsidized by collaborative and collective reconstruction principles. The accomplishment of such experience was motivated by the wish to promote a continuing formation in which the demands and needs related to the Teachers' daily life were heard and discussed, and the participants, in a collective and collaborative way, could contribute with the process, rebuilding the proposal in the course of the meetings, promoting their know-how. In this dynamics, the Teacher/mediator fostered meetings listed by the other Teachers, therefore, those were also co- responsible for the development, contributing for the formation rethinking. The theoretical debate, which supports the ongoing research, was deepened through the elaboration of a conceptual map that submits a mishmash of concepts that emerge and are integrated around the continuing formation, namely: critical perspective in contrast with the rational/technical beliefs; epistemology of the practice; Teachers' Knowledge; and the professionalization movement. The work analyzes the public policies regarding aspects, their concepts and importance, and also debates the national and municipal legal marks. The study is qualitative, interpretative and the closer approximation procedures to the field were the participant observations. Semi-structured interviews and field diary were also used. Through the evaluation, the Teachers' understanding was sought from what has been projected in the experience mentioned. In general, the participant educators assure they could see themselves towards the continuing formation conduction, that is, this formation seemed to configure the Teachers' authorship and leading roles. Besides that, dissonances were identified during this formative process that indicate difficult determinants to be overcome, such as the educational legislation itself, work conditions, as well as the fact of depending on the Teachers' will.

Keywords: Continuing formation. Pedagogical practice. Physical Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	FORMAÇÃO CONTINUADA REFERENCIADA PELA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS SABERES-FAZERES DE OFÍCIO E O MOVIMENTO DE PROFISSIONALIZAÇÃO COLETIVA.....	20
2.1	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA CRÍTICA: PROPOSTA DE RUPTURA DA POLARIZAÇÃO ENTRE AS COMPETÊNCIAS TÉCNICAS E HUMANAS.....	22
2.2	FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA REFERENCIADA PELA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA: REPENSAR O PROCESSO FORMATIVO DOCENTE POR MEIO DO PRÓPRIO ESPELHO.....	27
2.3	FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SABERES DOCENTES: VALORIZAÇÃO DOS SEGREDOS E DAS ARTES DO OFÍCIO DE MESTRE.....	36
3	MARCOS LEGAIS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: TRANSGREDIR DISCURSOS QUE SE TORNARAM LEMAS.....	42
3.1	FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL....	44
3.2	MARCOS LEGAIS SOBRE A EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CARIACICA-ES E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE.....	61
3.3	ANÁLISES E PROPOSIÇÕES SOBRE OS MARCOS LEGAIS QUE DEBATEM A TEMÁTICA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE.....	70
4	METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS.....	78
4.1	O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO: UMA BREVE APRESENTAÇÃO SOBRE O MUNICÍPIO DE CARIACICA-ES.....	79
4.2	OS LUGARES DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS SUJEITOS COLABORADORES: O CENÁRIO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CARIACICA-ES.....	81

4.3	SOBRE OS PROFESSORES DA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE CARIACICA-ES ENVOLVIDOS NA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	83
4.4	A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	87
4.5	OS PROCEDIMENTOS DE MAIOR APROXIMAÇÃO COM O CAMPO.....	100
5	ESTUDO INTERPRETATIVO DA EXPERIÊNCIA.....	108
5.1	O ENTENDIMENTO DOCENTE DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	113
5.2	AS DISSONÂNCIAS NA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA....	135
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
	REFERÊNCIAS.....	170
	APÊNDICES.....	189
	APÊNDICE A – Autorização.....	190
	APÊNDICE B – Questionário.....	191
	APÊNDICE C – Questões da plataforma <i>moodle</i>.....	193
	APÊNDICE D – Roteiro da entrevista semiestruturada.....	196
	APÊNDICE E – Tabelas do quantitativo de fichas assinaladas.....	198
	ANEXOS.....	202
	ANEXO A – Modelo de ficha avaliativa.....	203
	ANEXO B – Títulos dos trabalhos da Educação Física.....	205
	ANEXO C – Comunicado Interno com os informes sobre a inscrição no seminário.....	206
	ANEXO D – Comunicado interno sobre as normas de apresentação do seminário.....	208

1 INTRODUÇÃO

Estudos realizados no campo específico da formação continuada de professores questionam a perspectiva relacionada com a racionalidade técnica, a qual posiciona a prática educacional como a função da aplicação dos conhecimentos científicos para a resolução de problemas técnicos que podem ser superados, objetivamente, por meio de procedimentos racionais, de acordo com métodos científicos e instrumentalização dos professores (PEREIRA, 2002; PÉREZ GOMEZ, 1995, 1998).

Em contraposição a esses modelos, emergem outros modos de pensar a formação continuada dos professores, os quais sugerem uma compreensão da prática pedagógica docente, reconhecem a existência dos saberes específicos¹ que caracterizam essa profissão, saberes desenvolvidos tanto no processo de formação para o trabalho, quanto no próprio cotidiano de suas atividades. Consideramos que o professorado reconstrói seus conhecimentos conforme a sua necessidade de utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (ARROYO, 2000; TARDIF, 2002; TARDIF; RAYMOND, 2002; NÓVOA, 2002; SCHÖN, 1992).

Nessa concepção, o professor ocupa lugar central, recuperam-se as relações entre os sujeitos da ação educativa e fomenta-se o ofício de mestre, seus saberes-fazer, no centro da reflexão teórica e das políticas educativas. Desse modo, os docentes deixam de ser vistos como simples recursos em segundo plano (ARROYO, 2000).

O imaginário social dos professores da educação básica é projetado pela mídia e pelos governantes, por meio das políticas de renovação curricular e das propostas do centro de formação, contudo Arroyo (2000, p. 13) propõe as seguintes questões: “E a nossa autoimagem e autoprojeção? Como a categoria pensa em si mesma? Nos espelhos dos outros ou no próprio espelho?”. O saber-fazer docente em seu cotidiano não cabe em imagens simplificadas, muito menos em um único conceito. Os docentes carregam toda uma história construída de traços comuns ao mesmo ofício.

¹ Discutimos, de maneira aprofundada, o que compreendemos por saberes específicos no Capítulo 2, segundo os seguintes autores: Arroyo (2000) e Tardif (2002).

Os estudos (ARROYO, 2000; NÓVOA, 2002), que buscam compreender a formação continuada por meio da prática pedagógica e que defendem dar voz ao professor,² pela sua complexidade, tanto no que diz respeito à própria atividade de ensinar quanto ao fato de que os envolvidos são pessoas com histórias, memórias, trajetórias, expectativas e experiências singulares, sugerem que essas dimensões sejam consideradas.

Essa discussão, que coloca o professor como foco central, contribui para o movimento da profissionalização docente e suas consequências para o conhecimento, de modo a ampliar o repertório desses profissionais da educação, com a finalidade de legitimá-los. Assim, passa-se a produzir um outro tipo de conhecimento aproximado das realidades e dos cotidianos escolares, conhecimentos mais significativos para os professores.

A relevância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais confrontados com sua prática, desenvolve a constituição do saber por meio da reflexão na e sobre suas práticas. Essas tendências avançam além da perspectiva acadêmica, apresenta-se como outro paradigma no processo formativo docente com foco no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, superando o reducionismo de competências e técnicas tradicionalmente dadas *a priori* ao professor da educação básica.

Tais tendências reconhecem os professores da educação básica como sujeitos de um saber-fazer que se constitui ao longo da profissão. É temporal, apesar das distintas características e trajetórias docentes. Ressaltamos como necessário investigar os saberes de referência para esses profissionais da educação sobre suas próprias ações e pensamentos. Esses saberes, além de orientarem suas práticas educativas, possibilitam, ao serem investigadas, compreender a cotidianidade das atitudes e ações e, possivelmente, contribuem para repensar a formação continuada.

² A expressão “dar voz ao professor”, tão utilizada no campo da formação docente, pretende colocar o professorado como autor de sua prática. Propõe um diálogo que supere o limite de somente lhe permitir a fala, mas que essa possa ser escutada e, sobretudo, considerada.

A relação horizontal nesse processo formativo deve prevalecer, suprimindo aquela em que se entende a necessidade da presença de um formador como aquele que transmite, prescreve e determina as atividades. Assim, os professores se assumem como atores protagonistas do processo, colaborando coletivamente com o desenvolvimento da formação continuada, sua e dos outros, bem como com a qualificação da prática pedagógica.

Os docentes, como autores da formação continuada, passam de meros espectadores para corresponsáveis pelo processo, partindo de seus interesses e necessidades. Fomenta-se o trabalho de trocas de experiências para potencializar ações colaborativas da formação e assim se exalta o saber-fazer docente produzido na escola, ratificando que ambos também são produtores de conhecimentos.

Desse modo, parece importante desenvolver tais proposições nos espaços/tempos das formações continuadas propostas pelas Redes de Ensino Pública, maneira pela qual são operadas as formações docentes majoritariamente no Brasil, tendo em vista que a gestão pública é que tem assumido efetivamente a estruturação/organização/planejamento dos espaços/tempos das formações docentes. Portanto, parece-nos importante investigar com os professores como se desenvolvem esses processos (BRASIL, 2001; HERINGER; FIGUEIREDO, 2009; MOLINA NETO; MOLINA; 2001).

Nesse sentido, a pesquisa visa a avaliar uma experiência de formação continuada dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental,³ desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Cariacica-ES, no ano de 2015,⁴ numa relação dialógica com os professores, mediada pelo pesquisador, professor da referida

³ As formações continuadas dos professores de Educação Física desenvolvidas em 2015 nessa Rede foram destinadas aos professores do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) e II (do 6º ao 9º ano). Vale ressaltar que os professores de Educação Física da educação infantil de Cariacica-ES não participaram, visto que esse componente curricular se encontrava como projeto piloto a partir desse ano nessa etapa da educação básica.

⁴ O tema geral da formação continuada dos professores de área do ensino fundamental desse ano em Cariacica-ES foi: *Uma escola para a vida: reflexões/ações sobre currículo, práticas de ensino e avaliação*.

instituição, bem como subsidiada pelos princípios da reconstrução coletiva e colaborativa.

Destarte, destacamos que a questão orientadora da pesquisa é: como os docentes de Educação Física avaliam a experiência de formação continuada desenvolvida em 2015, na Rede Municipal de Ensino de Cariacica-ES, subsidiada por princípios da reconstrução coletiva e colaborativa?

Esse objeto nos convida a investigar, também, as seguintes questões relacionadas com o estudo: como os docentes entenderam a elaboração e desenvolvimento dessa experiência de formação continuada, subsidiada pelos princípios da reconstrução coletiva e colaborativa? Como os professores perceberam suas participações e envolvimento nesse processo? Quais dissonâncias emergiram ao longo dessa experiência formativa?

Tudo no âmbito educativo pode ser potencialmente avaliado de alguma maneira. Assim, para o estudo, avaliar refere-se a qualquer processo por meio do qual algumas ou várias características, dessa experiência de formação continuada, receberam atenção, analisando e valorizando suas particularidades e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para educação. Desse modo, avaliar é refletir permanentemente sobre as finalidades e objetivos do que vem sendo experimentado no cotidiano (SACRISTÁN, 1998; KENSKI, 2004).

Tal perspectiva de avaliação compreende a realidade como complexa, dinâmica, aberta e polissêmica. Logo, a verdade é relativa e dependente das experiências humanas. A avaliação pode organizar o conjunto de indivíduos, ideias, ações, estruturas e relações com o objetivo de compreender e melhorar as instituições educativas de maneira coletiva. É, portanto, simplista afirmar que a avaliação é um instrumento neutro que determina de forma objetiva o que é bom ou não é (DIAS SOBRINHO, 2004).

A avaliação promove debates, interroga sentidos/significados, suas causas e os processos, trabalha com a pluralidade e a diversidade, assim propicia possibilidades de aprendizagem e de experiências ricas das acepções da vida social. Então, como processo permanente, pode colocar em foco de conceituação e questionamento os sentidos/significados da formação que vão se produzindo no conjunto das práticas institucionais, pedagógicas, científicas e sociais. Logo, essa pode tratar dos valores da experiência humana que uma instituição prioriza numa atividade formativa (DIAS SOBRINHO, 2003, 2004).

Para esta pesquisa, configuramos experiência como algo marcante em nossa trajetória. Um momento que se constituiu como uma memória viva e cristalina, algo que passa por nossa trajetória e promove aprendizado e reflexão. Nos dizeres de Larrosa Bondía (2002, p. 21):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

A experiência é singular, produtora de diferenças/pluralidades/heterogeneidades, irrepetível, incerta, não pode ser um caminho para o objetivo previsto, até uma meta conhecida de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar. Desse modo, é fundamental observarmos que não tratamos da experiência em si, porém, sobretudo, da reflexão que incide sobre ela (FREIRE, 1997; BONDÍA, 2002).

Dessa forma, avaliar essa experiência de formação continuada nos permite, contextualmente, compreender e interpretar as dissonâncias teóricas/práticas, as possibilidades diversas de representações dos professores envolvidos e, ainda, as implicações para repensar o espaço/tempo da formação continuada. Ressaltamos a importância de analisarmos o empírico e desenvolver a crítica teórica a partir da análise realizada, refletida no coletivo, quando os próprios agentes da instituição se assumem como protagonistas da tarefa (ZABALA, 1998; RESENDE, 1995; DIAS SOBRINHO, 2003, 2004).

Tal experiência de formação continuada não se restringiu a um individualismo e voluntarismo por parte do professorado; pretendeu ser subsidiada pelos princípios da reconstrução coletiva e colaborativa. Desse modo, compreendemos que o conhecimento do professor pode ser desenvolvido no processo de formação permanente para promover capacidades reflexivas coletivas sobre a própria prática docente, bem como pode contribuir para aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de maneira comunitária, desenvolvida com a ajuda dos companheiros de profissão (IMBERNÓN, 2000).

Assim, os professores, coletiva e colaborativamente, podem desenvolver instrumentos intelectuais, “ferramentas”, que facilitariam o mecanismo e o processo formativo contínuo docente. Desse modo, podem promover a organização de espaço de aprendizagem entre os pares, por meio da troca de experiências e partilha de saberes, não se restringindo a uma simples colaboração mútua, mas voltado para um trabalho que possa incorporar princípios coletivos e de colegialidade na cultura profissional docente (IMBERNÓN, 2000; ARROYO, 2000; NÓVOA, 2002; TARDIF, 2002).

A realização dessa experiência foi motivada pelo desejo de promover uma formação continuada em que as demandas e necessidades referentes ao seu cotidiano fossem ouvidas e discutidas e os participantes, de modo coletivo e colaborativo, contribuíssem com o processo, reconstruindo as propostas no decorrer dos encontros, valorizando o seu saber-fazer, sem desconsiderar os aspectos sociopolíticos que permeiam o processo educativo.

O município de Cariacica-ES foi escolhido não só pelo envolvimento pessoal do pesquisador, devido ao vínculo empregatício de funcionário estatutário concursado, mas, também, pela facilidade de acesso e, sobretudo, por sempre participar das propostas de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (Seme),⁵ bem como pelo convite da Coordenação Geral da Formação

⁵ A Secretaria Municipal de Educação têm como atribuições organizar, desenvolver e manter o Sistema Municipal de Ensino, integrando-o às políticas e planos educacionais da União e do Estado nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; planejar, desenvolver, executar, controlar e avaliar a política educacional no município.

Continuada⁶ para que assumíssemos a função de professor/mediador da Educação Física do ano de 2015.

Nessa dinâmica, o professor/mediador da disciplina não foi a única referência, ou detentor do saber que prescreve as atividades, mas, por meio do diálogo, promovia questões importantes elencadas pelos demais professores, colegas de trabalho. Os docentes, coletiva e colaborativamente, também foram responsáveis pelo desenvolvimento da experiência da formação continuada, contribuindo para repensá-la a cada encontro.

Os encontros da formação continuada foram permeados mais em dúvidas do que em certezas. Não tivemos a pretensão de acabar com aquelas, nem trazer estas, mas tornar os encontros oportunos para se discutir as demandas e necessidades referentes ao nosso cotidiano e romper com a autoimagem de tutelamento e infantilização, carregada pelo professorado. Buscar a certeza mataria a riqueza dos encontros, portanto não pretendemos apresentar respostas únicas e verdadeiras, porém nos preocupar em compreender o caminho percorrido pelos docentes e assim propiciar outras formas de avaliar o processo formativo e nosso ofício.

As incertezas imersas no cotidiano não foram tratadas como perguntas para serem respondidas, visto que, ao investigar a realidade, o que estava em jogo eram sentimentos e vivências existenciais, sentidos/significados. Não se deve falar em problemas do cotidiano docente, pois assim esperamos encontrar soluções e, sim, em situações problemáticas na prática escolar (ARROYO, 2000).

Vale destacar que o interesse pelo sistema público de ensino se deve porque atende à maior parte da população brasileira e, ainda, o espaço público foi o responsável por formar mais da metade do total dos professores brasileiros que atuam nos ensinos fundamental e médio, bem como as instituições públicas são as maiores responsáveis por empregar todos esses educadores. Além disso, o espaço/tempo

⁶ A Coordenação Geral da Formação Continuada dos professores das disciplinas de área específica foi exercida por dois professores da Rede Municipal, ambos na função de técnicos da educação na referida instituição, na ocasião.

da formação continuada dos professores da educação pública deve ser garantido pelas respectivas Secretarias de Educação (UNESCO, 2004; BRASIL, 1996, 2009).

O tempo de serviço como professor de Educação Física, formado desde 2007, e o interesse pelo objeto de estudo, a experiência de formação continuada ocorreram desde o ano de 2010, quando adentramos na referida prefeitura, em que as formações oferecidas pela Seme, instituição marcada por contextos que, mesmo considerando suas especificidades e peculiaridades, em alguns momentos, se afastavam das questões inerentes à formação docente.

Contudo, a partir de 2012, as possibilidades de formação continuada foram sendo desenvolvidas de maneira mais significativa para nós, docentes, de modo que esses encontros fossem sempre cobrados para que dialogassem com nossas realidades escolares e proporcionassem mais e novas experiências, diferentes, ou seja, que de algum modo atingissem nossa lida cotidiana.

Nesse sentido, tal justificativa do objeto faz com que se reconheça a necessidade de avançar nas reflexões sobre os desafios que envolvem o contexto escolar. Assim, organizamos a formação considerando os pontos fortes/positivos e as fragilidades a serem superadas.

O diagnóstico foi produzido com os docentes por meio das avaliações dos encontros dos últimos anos e por questionário, preenchido no primeiro encontro do ano de 2015. Nesse dia os docentes apresentaram suas expectativas e necessidades para os demais encontros e, ainda, analisamos os relatórios da equipe técnica do ensino fundamental dos últimos dois anos de formação continuada.

Assim, fomentamos discussões com os docentes utilizando as Diretrizes Curriculares Municipais de Cariacica como instrumento orientativo para o desenvolvimento dos encontros. Esse documento foi elaborado no final de 2012. Também foi utilizado como suporte nos encontros de formação continuada de área específica dos anos de 2013 e 2014. Logo, os encontros do ano de 2015 foram uma continuidade das discussões.

Identificamos e valorizamos os conhecimentos que subsidiam as práticas dos professores para facilitar a socialização deles com seus pares, a fim de que, refletindo sobre esses saberes, também se reconhecessem como autores da experiência de formação continuada e, sobretudo, fizessem dos encontros um espaço/tempo de diálogo para reconstrução coletiva e colaborativa.

Assim nos imergimos no cotidiano dos sujeitos – os docentes de Educação Física – de maneira que com e para esses professores buscamos formas de melhor desenvolver os encontros dessa experiência de formação continuada com/dos/para o professorado dessa disciplina.

Desse modo, acreditamos que o estudo proposto pode contribuir para melhor compreendermos a complexidade que envolve diversos fatores e atores que atuam, (des)orientam, impactam, (de)formam, (im)possibilitam e/ou determinam o processo de desenvolvimento da formação continuada dos professores de Educação Física, bem como acreditamos que nossa pesquisa poderá colaborar na melhora qualitativa e propositiva de repensar o espaço/tempo dos encontros formativos para docentes dessa disciplina.

No capítulo subsequente, promovemos um aprofundamento do debate teórico que dá suporte à pesquisa em voga. Desenvolvemos a discussão a partir da elaboração de um mapa conceitual no qual apresentamos uma amálgama de conceitos que emergem e se imbricam em torno da formação continuada dos professores. Destarte, o debate é proposto por meio das seguintes tensões: perspectiva crítica em contraposição às perspectivas racionais/tecnicistas; epistemologia da prática; saberes docentes; e movimento da profissionalização dos professores em seu processo formativo.

No Capítulo 3, analisamos as políticas públicas no que tange à temática da formação continuada. Apresentamos os conceitos de políticas públicas e sua importância, em seguida identificamos e analisamos a legislação nacional, bem

como a do município de Cariacica-ES e, por último, realizamos análises e proposições sobre a seara em voga.

Na sequência, ressaltamos a metodologia, assumindo o estudo qualitativo. Propusemos apresentar e descrever o cenário, os sujeitos, bem como a experiência da formação continuada. Além disso, buscamos fundamentar teoricamente os procedimentos de maior aproximação com o campo.

O capítulo referente à interpretação das informações foi dividido em três partes. Na primeira, apresentamos o processo no qual manuseamos as informações e promovemos os eixos de análises e as dimensões específicas. Na segunda parte, buscamos avaliar o entendimento do que foi projetado na referida experiência estudada. Em seguida, ajuizamos as dissonâncias que emergem no decorrer desse processo formativo, as quais apontam condições objetivas difíceis de serem superadas.

Nas considerações finais, evidenciamos a relevância de se promover e avaliar uma cultura formativa nas formações continuadas, desenvolvidas nas redes públicas de ensino, subsidiadas por meio dos princípios que emergem nos textos acadêmicos e legais que abordam a temática em voga.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA REFERENCIADA PELA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS SABERES-FAZERES DE OFÍCIO E O MOVIMENTO DE PROFISSIONALIZAÇÃO COLETIVA

A discussão deste capítulo parte do mapa conceitual apresentado a seguir, que pretende ilustrar que a formação continuada está envolta em conceitos que emergem e se imbricam a partir dos temas que tangenciam essa seara e orientaram/projetaram esta experiência de formação. Os conceitos identificados foram: a perspectiva crítica, epistemologia da prática, saber-fazer dos professores e o movimento de profissionalização docente (Mapa 1).

Mapa 1 – Mapa conceitual: amálgama de conceitos que emergem em torno da formação continuada docente⁷

Tais conceitos, que se interligam como um emaranhado de teias, apresentam-se de forma amálgama na formação continuada. Nesse sentido, a seguir, pretendemos fundamentar melhor, ao longo das seções, essas discussões que envolvem o entorno do processo formativo docente, bem como nos dá suporte teórico de modo a permitir melhor compreendê-lo.

Na primeira seção deste capítulo, discutimos as propostas sobre a formação docente subsidiada pela perspectiva crítica em contraposição aos fundamentos dos preceitos da razão tecnicista, os quais desconsideram a complexidade da prática pedagógica imersa no cotidiano escolar.

No que tange à formação continuada e à epistemologia da prática, enfatizamos a proposta de investigar os conhecimentos dos professores de Educação (Física) relacionados com seu cotidiano, de modo a repensar seu próprio processo formativo, de maneira coletiva, por meio de trocas de experiências e partilha de saberes. Esse processo pode contribuir para a promoção da autonomia com relação aos preceitos técnicos, à autoria, pois é visto também como produtor do conhecimento, além de possibilitar autoridade sobre o saber-fazer, pelo qual o docente legitima sua prática pedagógica permitindo mais sentido/significado.

Na seção seguinte, buscamos esclarecer o processo de constituição dos conhecimentos específicos docentes, considerando que os saberes produzidos em seu cotidiano, os saberes da experiência, são temporais, ou seja, eles se constituem com o passar do tempo na profissão. Esses saberes não podem ser transmitidos; devem ser vividos. Eles são específicos como principal mote para o desenvolvimento da formação continuada. São saberes guardados em suas “caixas de ferramentas”, produzidos ao longo de seu ofício de mestre (ARROYO, 2000; TARDIF, 2000a, 2002).⁸

⁸ Embora tenhamos desenvolvido este capítulo, majoritariamente, com as ideias de Arroyo e Tardif, vale ressaltar que, teoricamente, não ocorrem apenas convergências. Ambos tratam da profissão magistério, mas o primeiro analisa o sentido macro do trabalho docente em seu contexto concreto de atuação e as contradições que a cercam; o segundo trata de modo mais específico dos elementos que constituem a docência e a prática docente.

A relação entre formação continuada e o movimento de profissionalização docente atravessa todas as três seções do capítulo. Assim, reforça a perspectiva de formação referenciada na troca de experiências, promovendo a valorização do profissional como detentor de um saber específico, para que, de modo coletivo e colaborativo, possa consolidar uma cultura docente de formação perene e, assim, fomentar a corresponsabilidade com a autoria do processo formativo delineado, bem como uma autonomia contextualizada.

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA CRÍTICA: PROPOSTA DE RUPTURA DA POLARIZAÇÃO ENTRE AS COMPETÊNCIAS TÉCNICAS E HUMANAS

Identificamos, nos estudos no campo de formação e trabalho docente, dois modelos defendidos por estudiosos: o da racionalidade técnica e o da racionalidade crítica. Para avaliar a experiência de formação continuada dos professores de Educação Física, desenvolvida em 2015 na Seme de Cariacica-ES, buscamos nos subsidiar pelos princípios da segunda teoria.

O primeiro modelo afirma que a atividade do profissional docente é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas e para a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Os pesquisadores acadêmicos produzem os conhecimentos básicos para serem aplicados, assim emergem as técnicas de diagnósticos e de resolução de problemas para a prática pedagógica.

O modelo de formação continuada tem se preparado para dar conta das competências fechadas, incluindo no processo formativo uma autoimagem reduzida da função social dos professores e da escola. São gerações docentes herdeiras dos preceitos tecnocráticos, do autoritarismo, da modernização produtiva, do modelo produtivo, modelo científico utilitário e pensamento único neoliberal (ARROYO, 2000).

A tradição das competências fechadas origina-se nas políticas sociais da organização do nosso sistema de instituição pública, reforçado pelo positivismo

republicano, pelo industrialismo e tecnicismo, inclusive, pelo cognitivismo mais atual, legitimando esses conteúdos fechados como centrais e quase exclusivos da docência (ARROYO, 2000; PÉREZ GÓMEZ, 1995).

Na sociedade moderna, as instituições apresentam suas funções profissionais, cabendo à instituição escolar a restrita transmissão dos conteúdos fechados pautados na razão tecnicista e mercadológica. Assim, em prol da modernidade, fecharam os horizontes de nossa “humana docência”⁹ (ARROYO, 2000).

Contrárias a esse modelo técnico-instrumental, emergem outras maneiras de formar professores, as quais trazem para seus processos formativos a compreensão das complexas relações presentes no cotidiano escolar, considerando o docente ator ativo de suas próprias práticas pedagógicas que, em seu percurso autoformativo, desenvolve a capacidade de reconstruir seus próprios conhecimentos por meio da necessidade de utilização desses saberes, de suas experiências, de seus contextos e da própria formação profissional. De acordo com esse pensamento, Pérez Gómez (1995, p. 110) postula:

Não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema que teria uma única solução correta. O profissional deve refletir na ação, criando nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. O conhecimento do professor vai além de adquirir regras, factos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica. No processo de reflexão-na-ação o aluno mestre não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas ou os métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas. Em conclusão, o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica.

Assim, há duas razões que impedem a racionalidade técnica ou instrumental de ser apresentada como uma solução para os problemas educativos: a primeira é que qualquer situação de ensino é incerta, única, com variáveis complexas e portadoras

⁹ Segundo Arroyo (2000), o professor da educação básica é preparado como técnico, o que pode contribuir para sua imagem profissional. Para tanto, evidencia que a formação docente carece de um espírito crítico, com postura pedagógica, que lhe possibilite estar atento à realidade – à “humana docência”. Contudo, o ofício de mestre, entendido como arte, que se supõe como sensível, intuitivo e em sintonia com a vida, está confuso, por isso, nos dizeres do autor, os horizontes da “humana docência” parecem estar fechados.

de conflitos de valores na definição das metas e na seleção dos meios; em segundo lugar, porque não existe uma teoria científica única e objetiva que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas para utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificadas as metas (PÉREZ GÓMEZ, 1995).

A incorporação dos processos racionais da industrialização no saber-fazer fez com que muitos saberes de muitos ofícios fossem destruídos. O ofício docente é uma categoria que reproduz a herança de um saber específico.

Um olhar apenas centrado na história das políticas, das normas e dos regimentos, da divisão gradeada e disciplinar do currículo e do trabalho, da incorporação dos especialistas, da separação entre os que decidem, os que pensam e os que fazem, nos levará fácil e precipitadamente a concluir pela eliminação de qualquer das tradicionais dimensões e traços do ofício de mestre. Mas cabem outros olhares que pretendem ser mais totalizantes para perceber que os traços mais definidores de toda ação educativa resistiram e perduraram. Há uma resistente cultura docente (ARROYO, 2000, p. 19).

Essa resistente cultura docente ocorre na aula e no convívio entre professores e discentes. Trata-se de uma relação que marca a especificidade da ação educativa. Essa especificidade relacional é uma qualidade da qual a instituição de ensino depende, mas os instrumentos racionais não conseguem tornar essa qualificação dispensável. Ser fiel à matriz de aprendizado humano é superar os preceitos da racionalidade instrumental na educação, visto que a aprendizagem se dá no processo de interação com professores e entre si (ARROYO, 2000; TARDIF, 2013).

O núcleo fundante, que dá sentido a toda ação educativa, é a questão posta no como ocorrem esses complexos processos. A própria história da nossa evolução como espécie humana aponta as respostas de que nos formamos humanos no convívio com outros humanos, nas interações humanas (ARROYO, 2000).

Ressaltamos que não entendemos que a utilização da racionalidade técnica deva ser desconsiderada. Na verdade, o que não se pode é considerar o processo de formação continuada e a prática docente como uma atividade exclusivamente técnica, visto que o professor não consegue dar respostas às questões engendradas no cotidiano escolar, porque estas transcendem os conhecimentos

científicos/acadêmicos, e as respostas técnicas que eles poderiam oferecer nem sempre estão formuladas no espaço/tempo da escola (PIMENTA, 2002, 2005).

Nessa esteira, Pérez Gomez (1995, p. 100) destaca:

O problema da prática social não pode ser reduzido a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos. De um modo geral na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existente.

Corroborando esse pensamento Tardif (2013) salienta que, nas atividades cotidianas docentes, são utilizados conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais. As técnicas não se apoiam nas ciências ditas positivas, mas nos saberes cotidianos. Logo, os saberes das ciências da educação e das instituições de formação não podem fornecer aos docentes respostas precisas sobre “como fazer”, pois os professores tomam decisões e desenvolvem estratégias de ação em plena atividade, sem poder apoiar-se no “saber-fazer” técnico-científico, de modo que controle a situação.

Ratificando esse tema, Arroyo (2000) enfatiza que a visão tecnicista sempre empobreceu a área educacional, por simplificar demais as análises de um campo social, cultural e complexo, além de adiar a solução de problemas que se pretendem resolver pelo domínio de técnicas. A escola não deve ter seu papel reduzido a ensinar, nem os docentes devem ser meros ensinantes sem levar em conta as dimensões formadoras. Nesse sentido, esse autor endossa que dominar técnicas e práticas também forma os cidadãos e trabalhadores, tornando-os aptos para a vida produtiva, além de contribuir para torná-los sujeitos éticos e históricos, contudo não pode restringir a formação a esse papel.

Por sua vez, Tardif (2013) afirma que realmente existe uma “arte de ensinar” que se faz presente quando as técnicas da base do trabalho são assimiladas e dominadas. Os verdadeiros improvisadores são aqueles que realmente dominam essa base, ou seja, não existe arte sem técnica; a arte atua a partir do domínio das técnicas próprias a um ofício, sendo assim em todas as ocupações.

Arroyo (2000) defende o trabalho qualificado de um saber de ofício, um mestre nas artes de ensinar e educar. É a defesa daqueles que o exercem, de sua identidade e centralidade social, para resistir às ameaças de sua descaracterização. São processos que significam autodefesa, percebida pelos próprios profissionais que têm a especificidade de seu saber-fazer como insubstituível. Saber-fazer que deve ser tratado com respeito, não podendo ser interpretado como um corporativismo que impossibilite abrir a escola para a participação social mais ampla.

A campanha “Amigos da Escola” é um exemplo dessa descaracterização profissional. A escola é considerada “[...] como terra vadia, sem cercas, facilmente invadida por aventureiros ou amigos” (ARROYO, 2000, p. 22). Todos são entendidos e palpitam sobre educação podendo ocupar qualquer cargo nessa área, promovendo o processo de descaracterização dos profissionais da educação ou desprofissionalização, em que dominar um conhecimento ou técnica pode ser utilizado para ensinar, ser um mero complemento salarial ou “bico”.

Nos dizeres de Tardif (2000), os conhecimentos especializados dos profissionais são adquiridos por meio de uma longa formação, sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, de professor, por exemplo, título que deveria proteger um determinado “território profissional” contra a invasão dos não diplomados e dos outros profissionais. Assim, a arte de ensinar e o domínio da teoria pedagógica são desnecessários em frente a esse campo descaracterizado. Então, fomenta-se o movimento de afirmação do campo educativo, de sua especificidade e do profissionalismo docente.

Dessa forma, a diferença a ser marcada é o modo de produção e não o produto, favorecendo o regresso dos professores como atores educativos ao papel central, realidade que sugere uma nova presença dos professores, inviabilizando as tentativas de separar o trabalho pedagógico entre concepções/especialistas e execuções/professores, rejeitando-se uma definição técnica dos docentes de modo a reforçar as dimensões reflexivas da profissão docente (NÓVOA, 2002).

Arroyo (2000) propõe findar a polarização entre mercado e formação plena, de modo a acabar com a ambiguidade entre técnica e cultura, capitalismo e humanismo, entre ensinar e formar. A melhor contribuição da escola e dos professores é garantir a todos a cidadania e, assim, credenciá-los para concorrer com as mesmas competências técnicas e humanas.

Portanto, podemos conceber a preparação para o trabalho como expressão máxima da cidadania para todos. São as pedagogias híbridas que valorizem as competências técnicas e humanas, com imagens docentes também híbridas, causando certo impasse no perfil docente, visto que há novos horizontes misturados com velhos horizontes.

Assim, ao longo dessa experiência de formação continuada dos professores de Educação Física, buscamos transgredir a perspectiva de que o conhecimento acadêmico é o melhor, único e verdadeiro para assegurar qualidade no processo formativo docente.

De tal modo, procuramos superar a concepção de formação continuada baseada única e exclusivamente na apropriação conceitual (teoria sobre a prática) da realidade social. Nos dizeres de Arroyo (2000), é preciso ir além dessa rigidez e normatização que coisifica os educandos e educadores em seus processos formativos.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA REFERENCIADA PELA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA: REPENSAR O PROCESSO FORMATIVO DOCENTE POR MEIO DO PRÓPRIO ESPELHO

Segundo Arroyo (2000), há grupos técnicos e gestores nos órgãos centrais (Secretarias de Educação) muito lúcidos, democráticos, inseridos na dinâmica de inovação das escolas, em diálogo construtivo com os professores, tendo papel de maior relevância na condução das propostas inovadoras, sobretudo, na criação de condições materiais e políticas propícias ao trabalho dos professores.

Não são poucos os órgãos centrais que incentivam que os educadores adotem propostas inovadoras nas escolas ou nas Redes, e que os governos assumam politicamente as transgressões já existentes. Nesse caso, não apenas os professores entram em uma dinâmica de desconstrução de estilos, culturas e práticas docentes, mas também os quadros técnicos e de supervisores dos órgãos centrais e das escolas participam do mesmo processo.

Nas propostas de inovação educativa, os docentes assumem funções de coordenação antes delegadas aos especialistas. Essa é uma experiência nova, em que eles são condutores da inovação pedagógica. Nesse sentido, parece importante entender o que essa experiência pode significar na formação de um novo perfil de profissional da educação básica.

As equipes de coordenação são constituídas por professores que alternam gestão com docência, que exercem temporariamente as funções de coordenação da construção coletiva de propostas inovadoras, de sua implantação, da articulação de experiência e de sua ressignificação teórico-pedagógica.

Assim, parece que esse aprendizado requalifica o docente, socializa saberes sobre o planejamento das redes, dos currículos, sobre a ressignificação da experiência. Estilo que aproxima funções por décadas polarizadas, em que o professor vai tomando a categoria dirigente de sua própria prática, das condições de sua execução, aprende a construir uma direção de dentro com o profissionalismo, sem necessidade da eterna tutela de profissionais externos às escolas. É um processo lento e um estilo inovador na medida em que vai afirmando um profissional único das artes, com a finalidade de tornar as escolas centros de pensamentos e práticas de decisão e ação.

No entendimento de Tardif (2013), a maioria dos discursos que tratam sobre o ensino são veiculados de fora – pela classe política, mídia, formadores de opinião e frequentemente por vários professores universitários –, que questionam sobre o trabalho dos professores da educação básica. Logo, constatamos que os interessados pelo ensino debatem, sobretudo, a respeito daquilo que os professores

deveriam ou não fazer, ao invés de se interessarem pelo que de fato fazem nos espaços/tempos das instituições escolares.

Debate-se sobre formação, currículo, metodologia, mas não se interpela a respeito do trabalho da escola. Parece faltar esforços em teorizar e sistematizar esse trabalho docente, faltam conceitos, linguagens e representação partilhada, lembrando que a educação não se esgota no espaço/tempo da aula, mas deve ser projetada em muitas ocasiões e múltiplos lugares formativos (NÓVOA, 2002).

Nessa esteira, Tardif (2013) ressalta o quão é imperativo que os estudos estejam situados no contexto. O professorado merece ser descrito e interpretado em função das condições, condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana desses profissionais.

A função dos órgãos centrais poderia ser captar e escutar os processos coletivos de referências docentes, proporcionando materiais de estudo, de tempo e espaço, por um processo de rede coletiva, e também encontros, seminários, práticas reflexivas e/ou análises coletivas das práticas para trocas e partilhas de saberes e experiências até que se construa um estilo, uma cultura curricular nova, dirigida coletivamente. Para essas formações docentes, Nóvoa (2002, p. 27) propõe o seguinte conceito:

Tenho vindo a propor o seguinte conceito de ‘transposição deliberativa’, por contraponto ao conceito de ‘transposição didática’, para falar de uma ação docente que exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquiram visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros.

Acumular qualificação por meio dessa transposição deliberativa pode levar a uma maior segurança e à defesa da especificidade do saber-fazer docente. Pode emergir um saber-fazer melhor e mais fundamentado. Há uma afirmação profissional, um reencontro coletivo com sua identidade, buscando superar as políticas de formação e a ideia de professor como “cata-ventos”:

A política de formação e de currículo e, sobretudo, a imagem de professor(a) em que se justificam perderam essa referência ao passado, à memória, à história, como se ser professor(a) fosse um cata-ventos que gira

a mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica. Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica ou acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata, até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto (ARROYO, 2000, p. 24).

Portanto, encomendar a uma equipe de especialistas para elaborar os padrões curriculares de área é muito cômodo e menos formador, porém aparenta dar mais segurança aos professores, mesmo podendo acomodá-los, matar sua criatividade individual e, sobretudo, coletiva. A prática escolar e docente é levada apenas como ponto de chegada, como algo no fim da linha para ser modificado e sempre adotando as supostas mudanças que vêm de fora (ARROYO, 2000).

Tardif (2013) aponta a necessidade de situar o local de estudo a partir da fala da pedagogia, que provém da reflexão sobre o próprio trabalho docente. Para esse autor, a pedagogia é a “tecnologia” docente:

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a ‘tecnologia’ utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução) (TARDIF, 2013, p. 19).

O autor completa afirmando que ensinar é utilizar uma certa “tecnologia”, ou seja, a pedagogia corresponde a uma dimensão instrumental do ensino, é entendida como a prática concreta, situada no ambiente de trabalho. Consiste em coordenar diferentes meios para produzir resultados educativos (socializar e instruir) em interação com os estudantes, dentro de determinado contexto para atingir determinadas finalidades.

As questões relativas ao como o processo educativo se efetiva podem ser discutidas pelo coletivo de profissionais da escola e da Rede como um todo, com uma postura assumida pelas equipes pedagógicas dos órgãos centrais, além de ter maior atenção nas formações. São desafios que podem superar os limites de cada área ou disciplina e ser encarados como questões da docência: como se forma a atividade

intelectual? Como se forma e conduz a mente? Como se vive a vida mental? Como toma forma para ser comunicada?

Entretanto, Cruz Junior, Della Fonte e Loureiro (2014) colocam em xeque essa perspectiva da valorização do “como” e do protagonismo docente nos espaços/tempos de formação continuada destacando ambiguidades implícitas, embora questionem a racionalidade técnica instrumental; “[...] preserva a hipertrofia dos meios e dos procedimentos” (p. 212), por mais que esses sejam singulares, intuitivos e provenientes do próprio fazer profissional. Assim, compreendem que a ênfase restringe-se ao “como” e não ao “por quê”, sendo considerado um saber que não se sabe, não se tematiza a si próprio.

Moraes (2001) caracteriza essa perspectiva como recuo da teoria na pesquisa em educação, de modo que a discussão teórica tem sido suprimida gradativamente. Esse movimento, denominado como o fim da teoria, prioriza a experiência imediata, uma utopia subsidiada pelo pragmatismo, praticismo para o qual basta um saber-fazer, tendo a teoria como desnecessária para a compreensão dessa realidade.

A referida autora configura como panaceia os discursos e políticas educacionais de uma formação perene, valorizando os saberes-fazeres docentes. Essa é tida como uma visão romântica e estetizante. Como se fosse contribuir com tudo, desde o desenvolvimento profissional, passando pelo desemprego, até a competitividade pessoal e nacional, seria uma verdadeira educação terapêutica.

Assim, os saberes-fazeres da experiência ficam restritos à sua imediata utilidade em situação pontual, tornando-se singulares, intransferíveis, fragmentados, efêmeros, bem como não permitem sua generalização, constituindo-se como simples relatos e narrativas. Então, essa caracterização do processo formativo, subsidiada por essa perspectiva, pode ser levada a um esvaziamento, caso esses saberes-fazeres não sejam problematizados e superados pelo professorado em sua lida cotidiana (MORAES, 2001; DUARTE, 2003; CRUZ JUNIOR, 2012).

Sem essa transgressão, a experiência formativa docente torna-se empobrecida ao reduzir-se aos momentos de descrição das situações de trabalho, o que parece impossibilitar uma assimilação consciente dessas trocas e partilhas de saberes e experiências nos espaços/tempos de formação continuada.

Nesse íterim, Charlot (2005) realiza uma reflexão na qual afirma não entender que haja um problema de diálogo entre teoria e prática. O que existe é um problema entre os dois tipos de teoria: uma teoria enraizada nas práticas e uma teoria que se desenvolve na área da pesquisa e das próprias ideias entre os pesquisadores.

Assim, Arroyo (2000) destaca que é necessário valorizar o como, explicando que não é praticismo, nem postura anti-intelectual. Também não significa defender um perfil docente sem domínio de conteúdo, até porque o processo de centralidade do como e os processos de formação devem apoiar-se nas teorias pedagógicas e em matrizes pedagógicas constituintes do pensamento educativo clássico e moderno, que é preocupar-se com as vidas, a docência, como vivem e aprendem os educandos na educação básica.

Os movimentos que afirmam as universidades são distintos daqueles que propõem a educação básica. Não se pode confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária. Assim, quando eles se misturam, acabam por confundir e descaracterizar os direitos da educação básica e a especificidade do ofício docente. A prática profissional docente nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários; é um processo de filtro que transforma os conhecimentos em função das exigências do trabalho (ARROYO, 2000; TARDIF, 2000a).

Então, o processo formativo sustenta-se na necessidade de se formar docentes capazes de desenvolver uma cultura profissional que lhes assegure o papel e a possibilidade de ser, individual e coletivamente, um agente de mudança que possa lidar com situações problemáticas contextualizadas, de modo que o professor saiba além “do que” fazer e “como” fazer, mas também “por que” e “para que” fazer. Faz-se, então, necessário diversificar os modelos e práticas de formação continuada, de

modo a instituir novas relações dos professores com o saber pedagógico e acadêmico/científico (ARROYO, 2000; NÓVOA, 2002).

Os padrões característicos da cultura docente continuam sólidos porque os modos de vida, as práticas cotidianas, as relações sociais de trabalho na escola se alteram pouco, apesar da nova consciência dos trabalhadores em educação. A cultura profissional de uma categoria não se modifica enquanto a vida material dos profissionais e as práticas cotidianas e coletivas não se alteram (ARROYO, 2000).

Nesse sentido, destacamos que a organização da escola não favorece um conhecimento partilhado dos professores, fato que parece dificultar o investimento das experiências significativas nos percursos de formação, bem como sua formulação teórica. Todavia, esse parece ser um processo que pode conduzir a uma produção pelos próprios docentes de saberes reflexivos pertinentes. Logo, o trabalho centrado na pessoa do professor e em seus saberes e experiências é uma dimensão que a formação continuada não poderia mais ignorar (ARROYO, 2000; NÓVOA, 2002).

Vale ressaltar que o processo de formação continuada deve ser entendido como um componente de mudança e não como uma condição prévia da mudança, portanto a formação não se faz antes das mudanças, faz-se durante, produzindo um esforço de inovação e de procura dos melhores percursos de formação. É essa perspectiva ecológica, de mudança interativa dos profissionais e dos contextos, que dá um novo sentido às práticas de formação continuada. Assim, parece necessário ter consciência de que a formação não conduz diretamente à ação inovadora, caso contrário dificultaria uma apropriação crítica das realidades educacionais (ARROYO, 2000; NÓVOA, 2002).

Portanto, pesquisar essa experiência de formação continuada assemelha-se às proposições de realizar o engendramento cíclico de “ação-observação-reflexão-nova ação” entre os encontros formativos. Trata-se de seguir um contínuo processo de ação e reflexão fundamentado pela prática realizada e analisada à luz das

informações que obtemos dela e de nossas intenções (CONTRERAS DOMINGO, 1994).

Logo, busca-se a ruptura com a lógica técnico-instrumental. Superá-la requer outra base epistemológica que, segundo Schön (1992), se assenta na “reflexão na ação”, pois, ao refletir na ação, encontramos soluções para o problema que se apresenta no contexto do cotidiano; contrário a uma aplicação de uma solução estabelecida anteriormente, fora do contexto. É o que o referido autor intitula de nova epistemologia da prática.

Em consonância com essas ideias, Tardif (2000a, p. 10) apresenta uma definição da epistemologia da prática: “[...] chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

O referido autor defende que a epistemologia da prática tem por fim revelar esses saberes, compreender como esses conhecimentos se integram às tarefas profissionais, como incorporam, produzem, utilizam, aplicam e se transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Também busca compreender a natureza desses saberes, assim como a função que desempenham tanto no processo do trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.

Nessa seara, Arroyo (2000) reforça um repensar da educação básica para uma especificidade próxima a dos profissionais do campo educativo, com foco no ofício de mestre na formação plena do ser humano. Esse repensar poderá contribuir para redefinir o perfil docente da educação básica, um repensar que demora em fazer parte da tradição do profissional da educação. Para universalizar os direitos, deve-se consolidar um corpo de profissionais com uma cultura, uma imagem social e preparo específico.

Assim, seria interessante reconstruir esse fazer-se, entender melhor o papel pedagógico da categoria nesse novo perfil, sobretudo, compreender o movimento

dos professores como grandes pedagogos de si mesmos. Conhecer sua pedagogia, sua didática, seu aprendizado na formação de novos profissionais, de novos saberes de ofício. Os docentes têm sido educadores de si mesmos, “autoeducadores” (ARROYO, 2000).

Nesse sentido, Nóvoa (2002) aponta a importância do professor como “profissional reflexivo”, com capacidade de autodesenvolvimento reflexivo, que sirva de suporte ao conjunto de decisões do dia a dia. Para tanto, é importante que ele detenha meios de controle sobre seu trabalho, no quadro de uma maior responsabilidade profissional e de uma intervenção autônoma na organização escolar, mas esses dispositivos precisam ser produzidos no interior da profissão docente, superando o tutelamento sobre o professorado.

O confronto com a própria prática pessoal ou coletiva é como olhar-se no próprio espelho que reflete a autoimagem do ofício docente. Essas práticas expressam os condicionantes sociais, políticos e estruturais, são momentos da autoafirmação docente que merecem acompanhamento pedagógico com formadores. Portanto, precisamos nos preocupar com o debate coletivo dessas práticas, analisá-las criticamente buscando sentidos/significados. Quando se interrogam as próprias práticas sociais e coletivas, interroga-se a sociedade, modelos sociais e políticos e, também, sujeitos históricos (ARROYO, 2000).

Nesse sentido, o carácter transgressor é um dos traços mais educativos, pois visa a manter a inovação, a criatividade e a liberdade coletiva. Esse clima parece ser o necessário. Legítima uma cultura oposta à cultura que domina no cotidiano, a cultura das administrações dos sistemas escolares.

Tais nuances, desafios e resistências que enfrentamos no desenvolvimento dessa experiência de formação continuada, devido à necessidade de repensar o espaço/tempo dessa formação no ensino da Rede pública, leva-nos a tentar superar o modelo de transmissão e aplicação do conhecimento, valorizando as experiências e saberes do professorado, enfatizando seu papel como ator e autor determinante do processo formativo.

Tudo isso a fim de que as experiências, concepções e incorporações trazidas pelo professorado para os encontros formativos se tornem um espaço/tempo de produção de conhecimentos, e não apenas de transmissão, além de constituir-se de fato como com/dos/para os docentes. O fim, não apenas como conclusão, mas como finalidade ou sentido que buscam determinar o processo formativo docente.

Parece importante o professor pensar no espelho que o reflete. Tal reflexo é o caráter inconcluso do ser humano. O próprio professor nunca estará acabado, nunca será pleno no sentido de dominar o percurso. A formação do ser humano possível sempre será interpelada no decorrer de nossa própria trajetória. Portanto, somos interpelados a ser mais do que competentes, a nos mantermos em uma constante autoformação. Trabalhar com a formação humana é trabalhar com nossa própria formação, nosso próprio caminhar. “[...] Não se pode expor uma questão sem ficar exposto a essa questão. Interrogar um ‘tema’ (a formação, por exemplo) sem ser interrogado por ele [...]” (LYOTARD, *apud* ARROYO, 2000, p. 41).

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SABERES DOCENTES: VALORIZAÇÃO DOS SEGREDOS E DAS ARTES DO OFÍCIO DE MESTRE

Segundo Arroyo (2000), somente os mestres de ofício sabem determinado fazer, porque aprenderam os seus segredos, saberes e artes. Tais conjuntos de predicados se associam à categoria docente, visto que o termo ofício de mestre remete à memória (docente) e o termo ofício conduz à artífice, que sugere um fazer profissional qualificado, um saber de ofício, o domínio de um saber específico.

Tardif (2000a, 2002) especifica que os saberes docentes podem ser provenientes dos “saberes de formação profissional” — do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas; dos “saberes disciplinares” — do domínio do conhecimento específico a ser ensinado; dos “saberes curriculares” — da apropriação de uma forma escolar de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino; e dos “saberes experienciais” — da própria vivência diária da tarefa de ensinar. Ao mesmo tempo, o autor reconhece que existe um “saber específico” que

é o resultado da junção de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão docente.

No entendimento desse autor, os saberes profissionais docentes são variados e heterogêneos, “eccléticos” e “sintéticos”. Formam um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, construídas, relacionadas e mobilizadas pelo professorado de acordo com a exigência da atividade profissional.

Dessa forma, Arroyo (2000) enfatiza que o ofício docente é uma arte reinventada por meio de textos teóricos e é preciso familiarizá-los com os saberes produzidos em suas realidades, bem como é importante que os professores invistam nas leituras de romances, narrativas, poesias, ir a museus, teatros e cinemas, enfim, acompanhar a diversidade das manifestações culturais, sem, sobretudo, esquecer-se dos sujeitos dos processos, os discentes. Portanto, os saberes docentes parecem ser plurais, heterogêneos, visto que, em seu próprio exercício, trazem conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser, diversificados, de variadas fontes e supostamente de naturezas diferentes.

O saber-fazer, artes dos mestres da educação do passado, marca as práticas dos professores atualmente. Tal saber-fazer acompanha todas as gerações. Essa perícia dos mestres não pode ser descartada pela tecnologia, livro didático ou qualquer outro instrumento técnico. Educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendidos nos diálogos das gerações. Assim, o professorado assimila as perícias e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação (ARROYO, 2000).

Nesse sentido, Tardif e Raymond (2000) apontam que os saberes relacionados com o trabalho são temporais, visto que se constroem e são dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável. Nesse sentido, as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridos e dominados em contato com essas mesmas situações.

Esses saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes difíceis de dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho, são os saberes personalizados, que também são situados, visto que são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho, e aí ganham sentido dentro de um contexto onde os saberes são construídos pelos atores em função dos ambientes de trabalho (TARDIF, 2000a, 2002).

No que tange ao lugar de aquisição dos saberes profissionais docentes, Tardif (2000a, 2002) e Tardif e Raymond (2000) preocupam-se em evidenciar que o processo de constituição profissional não se restringe ao presente, ou seja, as fontes de aquisição dos saberes docentes se referem igualmente às experiências do presente e do passado, bem como o conhecimento adquirido no contexto de sua vida pessoal, familiar e trajetória escolar é decisivo também na constituição de sua identidade profissional, justificando a característica temporal dos saberes dos professores.

Outra questão ressaltada pelos referidos autores é o modo de integração dos saberes com a prática profissional docente, que acontece grande parte das vezes por processo de socialização das experiências pré-profissionais — que antecedem o ingresso na carreira — ou de socialização profissional — referente à trajetória no trabalho. Assim, os saberes dos professores não se caracterizam unicamente por uma construção individual.

Então, pontuamos que ofício de mestre se tece entre os fios que se cruzam na produção social, política, cultural e religiosa. Fios que podem ser separados para análises e esclarecimentos, contudo, na vivência, a separação é mais lenta e difícil. O tecido sobre os professores é reforçado no cotidiano escolar que está imerso na comunidade e nas famílias. Assim, esses fios não se desfazem com quereres, discursos, análises ou pesquisas (ARROYO, 2000).

Nessa direção, Tardif (2000a) sugere que os professores universitários devem ir onde os professores da escola trabalham. Aponta três grandes absurdos identificados na literatura na área da educação:

[...] Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, as práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo. É a mesma coisa que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por eles mobilizados. Finalmente, querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles seria um absurdo maior ainda [...] (TARDIF, 2000a, p. 11).

Porquanto, o mundo de ensino é dividido entre os professores da educação básica e os professores universitários. Eles parecem viver em universos separados, como se não praticassem o mesmo ofício. Tal divisão provoca hierarquias, tensões e frustrações que se reforçam no enfraquecimento coletivo, além de prejudicar a construção solidária e profissional entre os diferentes níveis de ensino. Transgredir essas hierarquias internas pode ser uma condição para se estabelecer um espaço público comum onde poderemos discutir entre nós as questões e problemas comuns à profissão (ARROYO, 2000; TARDIF, 2007).

Há uma cultura da autonomia universitária, de pesquisa e produção no ensino superior. Os professores universitários têm uma imagem social associada a quem sabe o que faz, têm uma responsabilidade social reconhecida e são vistos como adultos, contudo aos docentes da escola básica é destinado um imaginário de perfil infantilizado, ou seja, para ser tutelado no caso por normas e disciplinas, sem liberdade para pesquisa ou criatividade. Dessa forma, a relevância das transgressões se dá por distanciar a imagem infantilizada do professor da educação básica.

Desse modo, parece importante o investimento nos saberes dos quais o docente é portador, saberes carregados dentro das caixas de ferramentas, trabalhando do ponto de vista teórico e conceitual. Logo, deve-se investigar esse processo de socialização do ofício docente, deve-se identificar onde se dá esse aprendizado (ARROYO, 2000; TARDIF, 2000a, 2002).

Educar educadores é mais do que dominar técnicas, métodos ou teorias, mas é manter-se sempre com a escuta renovada, visto que essa é permanente, nunca acaba, é um saber muito mais para ser vivido do que transmitido, aprendido em

diversos lugares com o próprio percurso da formação. Portanto, a capacidade de escuta docente deve sempre estar atenta e renovada, e é dever de ofício a arte de diagnosticar, auscultar, perceber. Para os professores de profissão, suas experiências de trabalho parecem ser fontes privilegiadas de seu saber ensinar (ARROYO, 2000; TARDIF; RAYMOND, 2000).

Nesse sentido, Tardif (2000a, p. 15) propõe uma comparação do saber profissional docente com o uso das diferentes ferramentas no exercício da atividade do artesão:

[...] como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades. A natureza da relação entre o artesão e todas suas ferramentas é, portanto, pragmática: essas ferramentas constituem recursos concretos integrados ao processo de trabalho, porque podem servir para fazer alguma coisa específica relacionada com as tarefas que competem ao artesão [...].

Equipar a caixa de ferramentas docente remete mais do que a um domínio de conteúdo que um dia o educando poderá utilizar; a ferramenta reporta a um instrumento, recurso para intervir, agir e produzir. Portanto, é preciso ter as ferramentas para manipulá-las a cada situação nova ou inesperada, para escolher as mais apropriadas (ARROYO, 2000).

Assim, no exercício cotidiano de sua função, os professores vivem situações concretas por meio das quais se faz necessário ter habilidade, capacidade de interpretação e improvisação, bem como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado. Cada situação não é exatamente igual à outra, mas elas guardam entre si certas proximidades que permitem ao professor transformar algumas das suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes, no sentido de desenvolver um *habitus* específico à sua profissão (ARROYO, 2000).

Os encontros formativos docentes podem promover saídas concretas na prática cotidiana, com a sensação de que foram além de denunciar a presença da burocracia, do poder e das estruturas sociais, com sentimentos coletivos que orientam novas escolhas e práticas pedagógicas. Quando um coletivo expressa

suas vivências e consciência em sentimentos e práticas, é mais do que expressá-las em discursos, querereres ou análises. Aprende-se uma cultura política tecida nos fios do sentimento e da prática profissional, cultura aprendida nas transgressões (ARROYO, 2000; TARDIF, 2000a).

Dessa forma, os docentes poderiam aproximar seus saberes da experiência aos conhecimentos científicos de modo a produzirem conhecimentos para suas ações profissionais, resultando em um aumento das competências práticas docentes. Assim, tal processo caracterizado como profissionalização do ensino provoca uma reflexão no ato de ensinar: “[...] o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar” (TARDIF, 2013, p. 561).

Nesse sentido, investigamos como os professores de Educação Física avaliam uma experiência de formação continuada, desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Cariacica – ES em 2015, na medida em que se propôs valorizar seus segredos e artes de ofício de mestres guardados dentro de suas caixas de ferramentas (ARROYO, 2000; TARDIF, 2002; NÓVOA, 2002).

3 MARCOS LEGAIS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: TRANSGREDIR DISCURSOS QUE SE TORNARAM LEMAS

Buscamos identificar e analisar as políticas públicas educacionais que tratam da temática da formação continuada docente. Assim, introduzimos nossa discussão por meio das concepções de Estado e políticas públicas que sustentam as ações e programas de intervenções dos Governos.

Consideramos as relações existentes e fundamentais entre “[...] a concepção de Estado e as políticas sociais que este implementa em uma determinada sociedade, em determinado período histórico [...]” (HOFLING, 2001, p. 1) na tentativa de estruturar a proposta de conhecer os meios pelos quais, historicamente, o Estado vem “garantindo” as políticas sociais.

Nesse sentido, de modo pragmático, entendemos Estado como o conjunto de instituições permanentes (como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente) que possibilitam a ação do Governo. Por sua vez, entendemos Governo como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para os demais, configurando-se, assim, a orientação política de um determinado Governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HOFLING, 2001).

Nessa direção, a definição de políticas públicas, atrelada à concepção de Estado e Governo, trata-se da ação estatal na implantação de um Plano de Governo, por meio de programas e ações focados para setores específicos da sociedade. Dessa forma, apesar de se configurarem como ação do Estado na sociedade, as políticas públicas não podem ser restringir às políticas estatais. Isso porque, segundo os dizeres de Hofling (2001, p. 2), elas se configuram como diretrizes de

[...] responsabilidade do Estado – responsabilidade esta caracterizada quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.

Dessa forma, percebemos que, apesar de ser uma ação estatal, a implementação de uma política pública envolve a discussão e a conjugação de uma série de demandas defendidas pelos mais distintos grupos sociais a quem a política se destina.

As políticas públicas estão imbricadas numa complexidade de interesses que abrangem, obrigatoriamente, os diversos setores da sociedade envolvidos no esboço político das questões sociais, sobretudo, na garantia de seus direitos perante o Estado. Nesse contexto, políticas sociais referem-se às

[...] ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HOFLING, 2001, p. 2).

As primeiras preocupações com a garantia de políticas sociais de amparo ao cidadão reportam-se aos “[...] movimentos populares do século XIX, como forma de intermediar conflitos surgidos entre o capital e o trabalho no surgimento das primeiras revoluções industriais” (HOFLING, 2001, p. 2). De tal modo, entendemos que o surgimento das políticas públicas envolve a proteção de interesses de uma classe ou grupo na manutenção de seus direitos ou na garantia do estabelecimento de outros.

Nesse sentido, a temática da formação continuada docente deve ser compreendida como uma amálgama de medidas que promovam mudanças substantivas na organização e na cultura escolar em um sentido mais amplo. Além disso, a ausência de uma efetiva sistematização da política pública que priorize o processo de formação do professor, subsidiado por princípios políticos e filosóficos, poderá afastar a possibilidade de uma construção coletiva em torno da politização da ação docente, bem como de uma prática pedagógica transgressora no seio da escola.

Portanto, buscamos analisar o discurso expresso no texto legal da educação nacional, sobretudo o que aborda a formação continuada docente, em seguida, analisamos os documentos legais referentes à Rede Municipal de Ensino de

Cariacica-ES e, por último, traçamos análises e proposições gerais a respeito dos marcos legais da referida temática.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Analizamos os principais documentos, propostas oficiais e as leis nacionais que abordam a temática formação continuada de professores, a fim de identificar seus fundamentos políticos e epistemológicos. Tendo em vista que as propostas, programas e ações das políticas públicas educacionais que pretendemos abordar foram gerados no período de redemocratização do Brasil, procuramos fazer uma retrospectiva a partir dos direitos consagrados na Constituição Federal de 1988, que traz vários textos legais que abordam a temática formação (continuada) e valorização profissional docente até a Resolução nº 2/2015, por corresponder ao ano da experiência formativa avaliada.

A Carta Magna de 1988 estabelece para a educação uma série de princípios, constando, em seu art. 205 – Título VII, Da Ordem Social, Capítulo III, referente à educação, à cultura e ao desporto –, a concepção de educação como direito de todos e dever do Estado e da família. A educação deve ser garantida pelo Estado, com acesso obrigatório e gratuito ao ensino fundamental, inclusive para os que não haviam tido oportunidade na idade própria, e pela extensão da obrigatoriedade e gratuidade gradativa ao ensino médio.

A Carta Constitucional também estabelece, em seu art. 206, que o ensino será ministrado com base em princípios. Destacamos os expressos nos incisos V e VII que buscam, respectivamente, a valorização dos profissionais do ensino, garantindo-lhes planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivo por concurso e provas de títulos e, por último, procuram garantir o padrão de qualidade da educação.

Tais princípios expressos no art. 206 estabeleceram-se como orientadores para as leis subsequentes. Os princípios relativos à valorização do magistério preveem o piso salarial e o ingresso por concurso público, mas não abordam a formação de

professores, embora seja essa uma questão implícita na valorização docente, bem como nos parece está diretamente relacionada com a garantia da qualidade. No entanto, se unirmos os dois artigos, 205 e 206, podemos inferir que a formação docente é direito do professor, visto ser ele também um cidadão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) estabelece diretrizes para toda educação básica, compreendida pela educação infantil, ensino fundamental e médio, orientando os currículos e conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum, desenvolvendo o educando para o exercício da cidadania. Como um de seus primeiros princípios, destacamos, em seu art. 2º:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 1).

Percebemos uma inversão nos termos Estado e família em relação à Constituição Federal, que traz o Estado antes da família no que diz respeito ao dever de ofertar educação. Embora a educação, de modo geral, seja um processo que começa antes da escolarização, não podemos descuidar do direito à educação, garantido pela Constituição como dever do Estado, no que se refere à educação escolar (SILVA, 2008).

Constatamos, no art. 12 da LDB de 1996, que essa é a primeira de nossas leis que estabelece atribuições para os estabelecimentos de ensino. Nesse artigo, percebemos a escola vista como um todo responsável pelo cumprimento de uma série de atribuições. Esse fato nos leva a pensar essa instituição como um corpo, uma comunidade formada por seus diversos membros, entre eles, os professores, que deverão trabalhar conjuntamente para obter sucesso em suas incumbências (PENIN; VIEIRA, 2002).

As incumbências docentes, expressas no art. 13 da LDB (1996), estabelecem, entre outras determinações, elaborar projeto pedagógico e plano de trabalho, ministrar dias letivos e horas-aulas. É todo um processo que exige condições técnicas,

pedagógicas e administrativas, como tempo, disposição e um planejamento conjunto, uma articulação, uma definição e distribuição das tarefas (SILVA, 2008).

Desse modo, questionamos que, para cumprir o excesso de incumbências, o corpo docente carece de condições para discutir, planejar, bem como estudar soluções para a escola. Se não se repensar esse espaço/tempo determinado em calendários escolares, pode-se ferir os direitos uns dos outros. Assim, parece-nos necessário considerar que os horários de planejamento não sejam suficientes para responder a todas as expectativas quanto ao desempenho da unidade escolar e ao professorado.

Nesse sentido, pode haver uma lacuna a preencher no que tange à condição de trabalho, basta ver a determinação de espaço/tempo para o cumprimento de uma série de incumbências que foram distribuídas e endereçadas à instituição escolar e aos professores, haja vista que eles podem ser penalizados, caso essas delegações não sejam cumpridas.

No que diz respeito à formação profissional do professorado, a LDB (1996) busca atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades. Os Sistemas de Ensino Público, das diferentes esferas (Federal, Estadual e Municipal), devem promover e desenvolver os seguintes documentos e estímulos com relativa liberdade: estatutos e planos de carreiras; formação continuada (inclusive com licenciamento periódico remunerado para estudos); piso salarial; progressão funcional (pautada na titulação e avaliação); além de períodos de estudos e planejamentos, inclusos em sua carga horária.

A referida Lei fomenta a valorização do profissional da educação, determinando aos órgãos públicos o delineamento da carreira docente, bem como responsabilizando-os pelo processo de formação continuada do magistério. Tornar-se responsabilidade do Poder Público, União, Estados e Municípios incentivar e realizar projetos de formação para todos os professores em exercício, apoiando-se, também, em recursos da educação a distância. Este último se apresenta como uma das possibilidades para a formação continuada, portanto, não pode se configurar como única, ou exclusiva.

Destacamos que é a primeira vez que a modalidade de Ensino a Distância (EAD) é mencionada numa legislação nacional e, inclusive, é sugerida a parceria entre EAD e formação docente. Por meio dessa regulamentação, a EAD assumiu estatuto de maioria e amplo espaço de atuação nas modalidades de ensino, além de significativo incentivo do Poder Público.

Salientamos um cuidado quanto à EAD, uma vez que poderia ser pensada como modalidade para ampliar o raio de atuação da educação presencial. Contudo, tornou-se concorrente, constituindo uma ameaça, pois as iniciativas privadas podem praticar preços menores para certos cursos, além de oferecer outras facilidades práticas ligadas ao tempo, espaço ou métodos de aprendizagem. Além disso, a EAD tem se enquadrado em modelos de ensino de massa, sem identidades regionais, descontextualizada (GIOLO, 2008; GATTI; BARRETO, 2009; MILL, 2010).

Cabe, igualmente, ressaltar os possíveis ganhos alcançados pela comunidade escolar e pelos professores em formação desde que a parceria se desenvolva a partir de uma proposta formativa a distância, que priorize a qualidade da formação, embasando-se numa proposta e objetivos bem definidos de educação (MILL, 2010).

Inferimos, também, que a referida Lei desconsiderou a possibilidade de “estudos, planejamento e avaliação” no cotidiano escolar significarem “aperfeiçoamento contínuo”. Assim, previu “dois tempos” separados para essas atividades, como se a formação contínua só se realizasse para além do ambiente escolar, em pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, bem como outras experiências enriquecedoras da formação do professorado (MILL, 2010).

Portanto, poderia ter abordado no texto a possibilidade de, na elaboração de propostas de formação continuada de professores, unir parte desses “dois tempos”, haja vista que as atividades de “estudos, planejamento e avaliação” podem resultar em “aperfeiçoamento contínuo” na lida cotidiana docente.

Nesse sentido, parece-nos interessante a proposta de repensar um espaço/tempo para a formação continuada exclusivo para o desenvolvimento formativo profissional. Assim, os professores poderiam estudar, trocar experiências com seus pares, pensar as soluções de situações problemáticas de suas escolas, rever o processo de aprendizagem, de maneira coletiva e colaborativa, a fim de cumprir da melhor forma possível as incumbências que lhes cabem e melhorar seu desempenho como profissional comprometido com a qualidade da educação. Portanto, não seria uma atividade a mais, mas um espaço/tempo com carga horária prevista dentro do horário de trabalho.

Destacamos na LDB (1996), por um lado, a união entre formação e valorização docente configurando os seguintes aspectos: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; piso salarial profissional (dando a entender que não é qualquer profissional que pode exercer a função de professor); período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho (levando em consideração que a vida docente não se resume ao tempo que o professor passa ministrando suas aulas); e condições adequadas de trabalho (desde a infraestrutura escolar e de sistema até a autonomia político-pedagógica para exercer sua função).

Por outro lado, configuramos uma combinação, que pode ser perigosa, entre formação continuada, exigências do mercado de trabalho e imposições de políticas públicas de cunho neoliberal. Para tanto, a formação continuada poderia ser questionada como uma estratégia que, ao invés de contribuir para a melhoria da educação e para a valorização docente, responderia como um mecanismo de sobrevivência dos professores aos ditames do mercado de trabalho, que exige aperfeiçoamento contínuo (GIOLO, 2008; MILL, 2010).

Nessa esteira, progressão funcional baseada na titulação ou na habilitação poderia funcionar apenas como um mecanismo de melhoria salarial dos professores, que têm salários aviltantes, com a busca de diplomas e certificados que serviriam apenas como critério de promoção e não de formação em si; a avaliação do desempenho poderia funcionar não para melhorias no processo de formação dos professores, mas como critério para recompensa e premiações que levam à

competição e que desfavorecem o trabalho coletivo e colaborativo; e programas de capacitação a distância que, ao invés de interligar professores em formação, democratizando o acesso às informações, promovendo a troca de experiências por meio de aparatos tecnológicos, poderiam, pelo contrário, assumir um caráter “aligeirado e massificador” diante da urgência por professores habilitados (SHEIBE, 2003; GATTI, 2008; GATTI; BARRETO, 2009; MILL, 2010).

Debruçamos nossas análises sobre o documento intitulado “Orientações Gerais” da Rede Nacional da Formação Continuada. Ressaltamos que a referida Rede foi criada pela Portaria MEC nº 1.403, de 9 de junho de 2003, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. O art. 1º dessa Portaria reza que o sistema em tela compreende um exame nacional de certificação docente, uma bolsa de incentivo à formação continuada e a implantação de uma Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

Assim, entendemos que essa Portaria dá continuidade às diretrizes da reforma neoliberal indicadas no cenário da formação docente, haja vista que evidencia um enfoque de formação e profissionalização do professorado vinculado a uma perspectiva de avaliação pautada na certificação de competências. A proposta seria tomar os créditos obtidos por meio de avaliações como elemento de progressão na carreira profissional, bem como regular o sistema de ensino (SANTOS, 2011).

A implantação de um sistema de certificação e avaliação, embora coadune com ações do MEC no que tange à valorização e formação de professores, passa a ser compreendida pelo movimento de educadores como geradora de uma individualização das responsabilidades sobre cada docente, instigando a competitividade na instituição escolar (SHEIBE, 2003).

A proposta de premiação por desempenho, nos processos avaliativos dos professores, colabora para a negação das dimensões indissociáveis do trabalho docente, na medida em que desconsidera a realidade na qual está situado o professor. Além disso, uma perspectiva de avaliação que se constitui como mecanismo de classificação, cultuaria a composição e o esforço individual de cada

professor como promotor da qualidade da educação. Tais fatores convergem para a compreensão de que professores são responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional, assim como levariam ao afastamento da ideia da formação continuada como direito e como processo coletivo e colaborativo (FREITAS, 2007; SHEIBE, 2003).

Ressaltamos que tal quadro, exposto na Portaria MEC nº 1.403/2003, poderia ter contribuído para instalar uma concepção de trabalho docente de caráter meritocrático, podendo promover um ranqueamento e competitividade. Nesse sentido, devido às pressões dos movimentos dos educadores, houve um recuo quanto à implementação do exame de avaliação e certificação docente, contudo se manteve a instituição da Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Trata-se de uma Rede constituída por Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (CPDE),¹⁰ os quais devem se dedicar ao desenvolvimento de programas de formação continuada dos docentes e dos gestores, bem como ao desenvolvimento tecnológico e à prestação de serviços para Redes públicas de ensino (FREITAS, 2003).

Destacamos que os principais objetivos da Rede são: o compromisso com a melhoria do ensino; a qualificação permanente do professorado, visando a articular a formação inicial e a continuada entre as instituições formadoras; e a socialização dos conhecimentos científicos produzidos sobre a educação voltada aos docentes da educação básica.

A implantação da Rede promoveu avanços em duas questões pouco valorizadas nas políticas anteriores: a primeira é a institucionalização da formação continuada, por meio do CPDE, nas universidades públicas; a segunda foi a construção de uma perspectiva de formação continuada que advoga o desenvolvimento de uma atitude investigativa e reflexiva sobre a prática profissional e a valorização do próprio local de trabalho como espaço da formação (FREITAS, 2003; SANTOS, 2011).

¹⁰ Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação são centros pertencentes às universidades públicas e comunitárias, selecionadas mediante as exigências do Edital nº 1/2003 (Seif/MEC). O MEC selecionou os centros com base na apresentação das propostas em cinco áreas do conhecimento: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e Educação Física e gestão e avaliação em educação.

Consideramos que houve avanços na instituição da Rede, na medida em que se propõem articulações entre o MEC, as universidades (Centros de Pesquisa) e os Sistemas de Ensino, cuja finalidade busca estreitar o diálogo entre formação inicial e continuada e, ainda, debate as questões que envolvem a vida das escolas e dos professores à luz da produção acadêmico-científica, mas também considerando os saberes da experiência profissional docente. Assim, parece propor uma transgressão na polarização entre aqueles que pensam e os que executam.

Salientamos que a Rede, subsidiada pelos pressupostos da epistemologia da prática, propõe uma concepção de formação continuada pautada na “[...] reflexão permanente na e sobre prática docente” (MEC, 2005, p. 23), opção que trouxe o reconhecimento e a valorização dos saberes dos professores, de suas práticas e do cotidiano escolar.

Ressaltamos que o discurso oficial da Rede ainda apresenta resquícios da política anterior à sua efetivação, pois prioriza, sobretudo, o desenvolvimento de pesquisas aplicadas relativas aos conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental, às tecnologias de gestão e à avaliação. Nesse sentido, constatamos que a perspectiva de formação continuada é orientada nos aspectos vinculados aos indicadores de desempenho que denotam fragilidades nas aprendizagens dos estudantes (FREITAS, 2003; SANTOS, 2011).

Assim, as formações têm como foco a aprendizagem dos discentes, mas não qualquer aprendizagem e sim aquelas que garantam o alcance das competências desejadas. A problemática é que os processos formativos correm o risco de se limitar à instrumentalização teórico-prática do professor ou à mera atualização de conteúdos curriculares e técnicas de ensino (SANTOS, 2011).

Outra observação, quanto à promoção da formação pela Rede, é a reafirmação da tendência da massificação dos cursos das modalidades a distância com orientação de tutores. Destacamos alguns fatores que questionam a prática da tutoria na formação docente: a tutoria parece negar as mesmas condições de qualidade na

formação ofertada ao docente da educação básica; pode implicar a construção de uma prática baseada na reprodução, o que sugere uma concepção de formação continuada de natureza mecanicista; e a presença do tutor contribui para a desvalorização do magistério, na medida em que esse profissional não dispõe das mesmas condições de trabalho, nem das condições salariais de um professor titular/efetivo (FREITAS, 2003, 2007).

Em suma, identificamos dois movimentos no documento orientador da Rede. Um está relacionado com a constituição de um sistema de formação continuada, cujo objetivo é articular MEC, Sistemas de Ensino e universidades, aproximando o diálogo entre as instituições. O outro busca o desenvolvimento de uma concepção de formação continuada como um processo crítico-reflexivo sobre o fazer docente. Em ambos, o discurso parece propositivo, embora esteja imbuído de contradições e ambiguidades que, às vezes, denotam práticas que se pautam por ações pontuais, as quais submetem a formação continuada a uma lógica mercantil e técnico-instrumental (FREITAS, 2003, 2007; SANTOS, 2011).

Nessa esteira, dentro os textos legais que valorizam a formação e a profissão docente, não podemos deixar de destacar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), regulamentado pela Lei nº 9.424 (BRASIL, 1996) que, em seguida, originou a Resolução nº 3, de 10 de outubro de 1997 (CNE, 1997), a qual estabelece diretrizes para os planos de cargos e salários do magistério. Alguns deles são: desempenho no trabalho, com base na avaliação segundo parâmetros de qualidade da prática docente; tempo de serviço na função de professor; avaliações periódicas de aferição de conhecimentos pedagógicos e de conhecimentos específicos da área da atuação.

O Fundef teve duas finalidades, na medida em que visou à articulação de recursos voltados à universalização do ensino fundamental e à valorização do magistério, por meio do pagamento de salários e da instituição de planos de carreira e formação. Isso significa que os financiamentos advindos desse Fundo, embora tenham apresentado limites na consecução de ações que favorecessem a inclusão de

milhões de brasileiros no ensino fundamental, tornaram-se um instrumento importante para a efetivação de práticas orientadoras por diretrizes da LDB (1996).

Além dessas, destacamos que em 2006 foi publicada a Ementa Constitucional nº 53, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério (Fundeb), pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Esse Fundo passa a atender toda a educação básica, não somente o ensino fundamental, como foi estabelecido no Fundef, bem como determina que a Lei deverá dispor a respeito da fixação de prazo para elaboração ou adequação dos planos de carreira em nível nos diferentes entes federados.

Salientamos, também, a Lei do Piso Salarial, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso nacional, bem como as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. No que tange à Lei do Piso, sob a égide dos princípios fundamentais da Carta Magna, com destaques no art. 3º (que visa a garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais), o problema central dessa Lei não se encontra nas colisões de competências para justificar a desobediência, mas sim na vil prática de prevalecerem a alardeada “autonomia federativa” e o “direito de competência”, que, neste caso específico, não se aplicam, em frente ao que dispõe a Constituição (VANELLI, 2009).

Basta lembrar que a finalidade da referida Lei envolve os princípios fundamentais da Carta Magna porque, ao fixar um piso nacional, busca reduzir as desigualdades sociais e regionais pela melhoria da qualidade da educação, impactando diretamente a redução da pobreza e da marginalização, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento social e econômico local, ao formar gerações aptas à vida em sociedade, ao exercício da cidadania e ao trabalho. Assim, a valorização na carreira e a remuneração dos profissionais da educação não constituem uma política eminentemente corporativa, pois seu impacto na sociedade é social e econômico (VANELLI, 2009).

Em seu art. 2º, § 4º, determina a composição da jornada de trabalho do professor, observando o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Logo, 1/3 dessa carga horária seria para atividades dos professores sem interação com os estudantes. Assim, constituiu uma oportunidade de estudo, planejamento, formação contínua sem prejuízo para os estudantes, carga horária e calendários previstos na LDB (1996).

Analizamos, também, o Decreto n.º 6.755, 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências, pelas quais a importância da formação continuada, como forma de atualização e reflexão sobre o trabalho docente, é reafirmada.

O Decreto, dentre outros princípios, apresenta a formação continuada como essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano das escolas e considerar os diferentes saberes, articulando teoria e prática no processo formativo. Compreende esses profissionais como agentes formativos de cultura, estabelecendo, como necessário, acesso permanente à informação, vivência e atualizações culturais.

Para suprir as necessidades de formação continuada docente, pretende-se induzir a oferta de atividades e cursos formativos por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa. Desde que estejam em consonância com projetos das unidades escolares e das Redes e Sistemas de Ensino, podem ser realizados presencialmente ou a distância.

Contudo, quanto ao modo como a parcela de responsabilidade de cada uma das entidades da federação será garantida, percebemos certa mudança de postura do Governo. De uma atuação de caráter supletivo, observamos a intenção do Governo Federal de se responsabilizar pela formação continuada. Um dos princípios

expressos pela Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é:

[...] a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino (BRASIL, 2009a).

Além disso, no art. 8º, o qual aborda como se dará o atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério, apontamos no § 3º que os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Capes, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica, bem como serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico, conforme o art. 4º e 5º (BRASIL, 2009a).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009, fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública. Dentre os vários princípios contemplados no art. 4º, destacamos a necessidade da formação continuada para os professores.

As formações devem constituir-se como um espaço/tempo das horas de trabalho pedagógico, também coletivos, como momento de formação profissional. A Rede de Ensino deve garantir a oferta de programas permanentes e regulares de formação continuada, de diferentes naturezas, além de conceder aos docentes licenças remuneradas para estudos para pós-graduação *stricto sensu*, as licenças sabáticas, as quais permitem o afastamento das atividades profissionais, para a realização de estudos e aprimoramento técnico-profissional (BRASIL, 2009b).

Ressaltamos que tal Resolução não tem caráter de lei, mas expressa uma perspectiva orientadora. Abrange aspectos importantes para a constituição dos processos educacionais escolares, nos quais os profissionais da educação devem ser a parte fundamental, conforme endossa o referido documento.

Ao analisar os planos de carreira dos entes federados, Gatti (2012) constata que ainda há pouco reflexo das orientações da referida Resolução, no entanto alguns avançaram nessa direção. No que tange à remuneração e aos planos de carreira, vivemos um momento de transição, no qual os Estados e municípios postaram em seus documentos a informação de estarem em discussão ou tramitação em comissão de técnicos e professores, o que sugere mudanças na carreira docente em algumas regiões e localidades.

O Plano Nacional da Educação (PNE), disposto no art. 214 da Constituição Federal, foi projetado para durar dez anos e ser avaliado após seus quatro primeiros anos. O Plano prevê a instituição de um Sistema Nacional de Avaliação e a existência de planos plurianuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, elaborados de modo a dar suporte às metas constantes do PNE e dos respectivos planos decenais. Seu intento é assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, nas diferentes esferas federativas, lançando holofotes, sobretudo, para a melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, bem como promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Destacamos no PNE, com prazo de vigência entre 2014 e 2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, um conjunto de 20 metas e 254 estratégias que englobam toda a educação. Quanto ao campo da formação e valorização docente, salientamos as metas 15, 16, 17 e 18 e suas respectivas estratégias do referido documento.

A meta 15 busca assegurar que todos os professores possuam formação de nível superior em licenciaturas em suas áreas específicas. Por sua vez, a meta 16 busca formar em pós-graduação pelo menos 50% dos profissionais, bem como garantir a todos os professores da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando suas necessidades e demandas específicas.

As metas 15 e 16 tratam da valorização, pelo viés da formação docente, em cursos de licenciatura, na área de atuação profissional e da elevação de nível para essa formação (50% na pós-graduação e 100% na formação continuada). Na meta 15, destacamos: o financiamento de estudantes de licenciatura, como o programa de

iniciação à docência (estratégia 15.3), reformas curriculares, sem deixar de fora sua “avaliação, regulação e supervisão” (estratégias 15.6 e 15.7), bem como assinalamos a valorização dos saberes da “experiência prática” (estratégias 15.8 e 15.13).

Ressaltamos que a meta 15 já estava assegurada no PNE anterior (Lei nº 10.172/2001, meta 7), porém não foi integralmente cumprida. Apesar de o Inep (2013) ter apontado melhoria na formação de nível superior, o mesmo instituto, com base no Censo de 2007, constatou que, de 68,4% dos professores com curso superior, pelo menos 10% não possuíam curso de licenciatura e, ainda, um número expressivo de professores, mesmo com licenciatura, não tinham formação compatível com a disciplina que lecionavam, sobretudo, na área da Exatas (BRASIL, INEP/MEC, 2009c).

Contudo, a universalização tem se dado por meio do setor privado, que responde por cerca de 74% das matrículas em cursos de graduação no Brasil, a maior parte em instituições não universitárias, em cursos noturnos e a distância (BRASIL, 2009c). A meta 20 do PNE, relacionada com o financiamento, abre mais espaço ao crescimento desse modelo formativo.

Contraditoriamente, as metas 15 e 16 preveem a oferta de “complementação e certificação” (estratégia 15.13) e de formação continuada por meio das instituições públicas de ensino (estratégia 16.1). Assim, parece-nos que transfere da esfera privada para a pública a responsabilidade por demandas não atingidas na formação inicial, adiadas também para a pós-graduação. No entanto, a ampliação da necessária oferta de bolsas (estratégia 16.5) será certamente adiada em função do financiamento (PICCININI, 2015).

Com relação à meta 17, que visa à valorização dos profissionais da educação pública com uma equiparação de seus rendimentos médios aos demais profissionais de escolaridade equivalente, e da meta 18, que busca assegurar a existência dos planos de carreira aos profissionais da educação básica e superior pública, consideramos essenciais para discussão.

Na meta 17, específica para os professores da educação básica, são três os eixos centrais de valorização: o salário (estratégias 17.1; 17.2; 17.4); a carreira e a jornada de trabalho (estratégia 17.3). A importância atribuída ao salário na valorização do profissional é recorrentemente reconhecida nas políticas públicas de educação.

No que diz respeito às regulamentações ao longo dos anos, a defasagem salarial dos professores persiste. Destacamos que aqueles que possuem formação superior alcançam 57%, se comparados com profissionais com a mesma titulação de outra área. Nesse sentido, observamos que os baixos salários contribuem para uma evasão da carreira do magistério (FREITAS, 2007; PICCININI, 2015).

Assim, formas de controle, como a estabelecida na estratégia 17.1, que visa ao acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial para os professores da educação básica pública, instituem um novo processo burocrático que não garante a atualização dos valores pagos, tampouco o cumprimento da Lei do Piso (2008), que ainda não é cumprida por todos os Estados e Municípios.

Destacamos, também, a estratégia 17.3, que visa a implementar em todos os entes federados planos de carreira para os docentes das Redes Públicas de Educação Básica, respeitando os critérios da Lei do Piso. Assim, consideramos que a referência ao plano de carreira, como um plano de desenvolvimento profissional, indica que a valorização considera a carreira como parte estruturante do trabalho docente. Trata-se do reconhecimento da necessidade de planejar o desenvolvimento profissional e de prever a ascensão e a incorporação de novos ganhos, com o alcance, por exemplo, de novas titulações. Entretanto, devemos considerar as distintas realidades entre os entes federados (FREITAS, 2007; GATTI, 2012; PICCININI, 2015).

Na meta 18, propõe-se um debate sobre carreira, tanto para a educação básica, quanto para a superior, estipulando em dois anos o cumprimento pelos entes federativos. Destacamos a estratégia 18.1, que estipula o percentual mínimo de profissionais em cargos de provimento efetivo nas instituições escolares, 90% para

os docentes e 50% para os não docentes. Tal diferenciação e necessidade de estipular o quantitativo de profissionais concursados parecem não se concretizar na realidade das instituições educativas dos sistemas públicos (GATTI, 2008, 2012).

Destacamos, nas estratégias 18.2, 18.4, 18.5 e 18.7, que estipulam o acompanhamento e controle do Estado: o estágio probatório, a qualificação, o censo dos profissionais da educação básica e o repasse de verbas condicionadas a elaboração das Leis dos Planos de Carreira.

Constatamos que o referido Plano Nacional une formação e valorização docente, enfatizando a importância dessa união para o bom andamento de todo um planejamento em nível nacional. Assume condições de trabalho adequadas como essenciais para a valorização do magistério: tempo para estudo e planejamentos, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.

Além disso, o Plano faz referência à formação docente, mas ainda não discorre sobre a possibilidade de essa formação se realizar dentro do espaço/tempo da escola e fora do formato de curso, como estamos acostumados a ver, com objetivos, conteúdos, desenvolvimento e avaliações planejados *a priori*, de forma descontextualizada.

De modo geral, o PNE caracteriza-se como um plano que traça objetivos, metas e diretrizes, com a intenção de providenciar uma formação inicial e continuada de professores em nível nacional, tentando atender às necessidades locais, dentro das diretrizes e parâmetros curriculares, promover avaliações periódicas e estabelecer padrões nacionais que orientem os processos de credenciamento das instituições formadoras, o desenvolvimento das competências profissionais, bem como a certificação de desempenho docente.

Essas metas do PNE (2014-2024) constituem importantes proposições, mas não garantem a sua materialidade, pois esse processo será resultante das ações e políticas a serem efetivadas pelos profissionais da educação e suas entidades representativas, conselhos, fóruns e outros atores coletivos na sociedade, referentes

ao executivo e ao legislativo, envolvendo, especialmente, os entes federados, seus órgãos executivos, normativos e de controle (PICCININI, 2015; DOURADO, 2016).

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do CNE, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Compreende a formação continuada como dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como um repensar da prática pedagógica, dos saberes e valores. Tem como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico-pedagógico, ético e político.

A concepção de formação continuada na referida Resolução leva em consideração os Sistemas e as Redes de Ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica e, ainda, os problemas e os desafios da escola e seu contexto, fomentando o protagonismo docente nesse espaço/tempo formativo, permitindo que reflita, criticamente, para aperfeiçoar sua prática.

As atividades formativas são competências dos Sistemas de Ensino, das Redes e das instituições educativas. Essas têm a função de organizar e assegurar as formações permanentes do professorado da educação básica. Além disso, devem contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação promovida.

Parece-nos cristalino que a Resolução propõe que a formação continuada não deve funcionar desvinculada do espaço/tempo escolar, locus do trabalho docente. Assim, destacamos a relevância do tempo reservado para horas de estudo, observado como fundamental no referido escrito. A categoria tempo deve ser levada em consideração, haja vista a sobreposição de textos e documentos da área da educação, que abordam dias letivos ou horas de aulas por dia.

Entendemos que as políticas de formação docente seguem as transformações históricas do Brasil, seja por meio das lutas da própria categoria, seja por demandas que chegam por vias externas, as quais preveem a adaptação aos padrões internacionais.

Salientamos que as políticas educacionais, por vezes, acompanham os padrões de Governo e não de uma perspectiva do Estado brasileiro. Isso ainda precisa ser alterado, na tentativa de se alcançar um projeto comum para a educação. Assim, verificamos que a formação de professores tem impregnado, em sua estrutura, aspectos relacionados com a atual perspectiva econômica e política, de nível mundial.

3.2 MARCOS LEGAIS SOBRE A EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CARIACICA-ES E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

No que tange às fontes eletrônicas, trabalhamos com dados do próprio *site* da Prefeitura Municipal de Cariacica-ES¹¹ que reúne “[...] informações estatísticas relativas à economia, à demografia, à geografia e a outros, disponível através da internet” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 167), como decretos, emendas, leis orgânicas, instruções normativas, leis complementares, portarias e resoluções, nos quais debruçamos para este estudo.

Assim, acessando o endereço eletrônico do mencionado município, analisamos, ano por ano, desde 1988 até 2015, mesmo recorte realizado na busca dos marcos legais nacionais, os dados referentes aos textos legais sobre a educação municipal que permeiam a formação continuada docente.

Os dados trazidos a partir dessas leituras tiveram a finalidade de informar o contexto no qual se inseriu este trabalho, não sendo do nosso interesse realizar uma análise do conteúdo nem uma análise documental desse material. Muitas foram as dificuldades em delimitar e encontrar um *corpus* documental que nos servisse de referência. Conhecidora de tal fenômeno, Pietro (2005) enumera as dificuldades do uso da técnica de coleta de dados.

[...] levando-se em conta que um número expressivo de municípios brasileiros tem história recente de atuação em educação, é de se esperar que a prática de uma memória recente não é comum. Por outro lado, a própria estrutura dos sistemas de ensino, que envolve seus profissionais o

¹¹ <http://www.legislacaocompilada.com.br/cariacica/>

tempo todo com um fazer pouco afeito ao seu registro escrito, justifica em parte esta realidade (PIETRO, 2005, p. 7).

Assim, tratando das dimensões do conhecimento docente, alertamos para responsabilidade da Seme Cariacica-ES quanto à promoção de ações de políticas que garantam investimentos encorpados e regulares na formação continuada e atualização cultural e pedagógica dos profissionais da educação, de modo a melhorar a qualidade do ensino público do referido município.

Esse processo de acompanhamento e avaliação da política pública municipal pode produzir resultados significativos, obtendo-se informações para subsidiar decisões, apresentar referências para o gerenciamento do programa e, sobretudo, possibilitar repensar metodologias de acompanhamentos e avaliações, onde praticamente inexiste a cultura avaliativa (DIAS SOBRINHO, 2003, 2004).

No que tange ao cenário no qual desenvolvemos a experiência da formação continuada dos professores de Educação Física, identificamos alguns marcos legais sobre a educação municipal e suas respectivas ações que configuram as diretrizes para o processo de formação continuada docente de Cariacica-ES.

A Lei Orgânica Municipal nº1, de 5 abril de 1990, em obediência aos princípios estabelecidos no art. 206 da Constituição Federal, reforça, em seu Capítulo IV – Da educação, da cultura, do esporte e do lazer – que deve haver a valorização dos profissionais do magistério, garantindo o seu aperfeiçoamento sistemático e periódico, bem como definindo um plano de carreira e, ainda, fixando a remuneração do professor de acordo com a maior titulação.

Destacamos que, ao tentarmos encontrar os documentos da referida instituição pública, bem como analisá-los numa ordem cronológica, identificamos um hiato entre os anos de 1990 e 2000, no que diz respeito aos documentos legais que se referem à formação do docente municipal.

A Lei nº 3.818, de 27 de abril de 2000, refere-se a uma ementa que visa a instituir o programa de prevenção da violência nas escolas na Rede Municipal. Dentre seus

principais objetivos, destacamos o inciso V, que intenta garantir a formação de todos os integrantes da escola, desde a equipe técnica ao corpo docente, bem como dos demais servidores da referida Rede de Ensino. Assim, percebemos que a referida Lei ainda é muito incipiente, muito rasa, não abrangendo a complexidade de uma formação continuada para os profissionais da educação, além de não termos identificado registros das ações desenvolvidas sobre a ementa.

Nesse sentido, não diferente da maioria dos municípios brasileiros (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, 2012). Somente recentemente, pouco menos de dez anos, na Lei nº 4.373, de 10 de janeiro de 2006, identificamos um documento que trata diretamente sobre o ensino da prefeitura.

Nessa Lei se institui o Sistema Municipal de Ensino. Assim, destacamos duas incumbências que são: coordenar a política municipal de educação e a gestão da educação básica, integrando-as às políticas e aos planos educacionais da União e do Estado, bem como se responsabiliza pelos Planos Municipais de Educação.

Dentre os princípios do Sistema Municipal, evidenciamos sua consonância com relação ao exposto na Lei orgânica. No caso, valorizará o profissional do magistério fomentando o aperfeiçoamento e plano de carreira. Além disso, assegura ao corpo docente o piso salarial, progressão, condições de trabalho adequadas, bem como condições de estudo e planejamentos. Ressaltamos que firma o compromisso em realizar programas de formação aos professores da Rede.

Nessa direção, institui-se a Lei Complementar nº 17, de 17 de janeiro de 2007, a qual se refere ao Estatuto do Magistério Público Municipal de Cariacica-ES. Essa Lei dispõe sobre a respectiva carreira, além da profissionalização e aperfeiçoamento do professorado. Salientamos que o referido Estatuto foi alterado pela Lei Complementar nº 52, de 23 de janeiro de 2015.

Segundo o documento do Fundescola/MEC, plano de carreira refere-se a um conjunto de normas que define a condição de progressão na carreira:

O plano de carreira é instrumento de administração de recursos humanos voltado essencialmente para a profissionalização. Nessa condição, considera de forma especial algumas variáveis essenciais à sua finalidade, quais sejam, o desempenho do servidor no exercício de suas atribuições, os programas de desenvolvimento de recursos humanos, a estrutura de classes e o sistema de remuneração (DUTRA JÚNIOR *et al.*, 2000, p. 204).

Entre os preceitos éticos e filosóficos, exaltamos a relevância que se dá à presença dos professores nos programas de formação continuada, bem como o incentivo ao autoaperfeiçoamento tendo em vista uma formação constante. Além disso, especifica as condições e possibilidades de promoção e progressão no trabalho no referido ente federado.

A promoção se dará após a estabilidade, ou seja, após três anos de estágio probatório, mediante comprovação da titulação exigida. Deve obedecer aos valores atribuídos aos níveis estabelecidos na tabela salarial do Plano de Cargos e Vencimentos. Para mudança de nível, serão aceitos cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* na área educacional, na própria área de conhecimento ou em área de conhecimento correlata/afim ao desempenho das atribuições da educação.

A progressão do professor refere-se à elevação de cargo à referência imediatamente superior do mesmo nível e classe a que pertence. A referência é o símbolo indicativo do valor do vencimento base fixado para o cargo. Assim, a progressão dar-se-á por meio do aperfeiçoamento relacionado com o campo de atuação docente. O período mínimo para concorrer a essa progressão será a cada dois anos. O sistema é intitulado de misto, alternando a progressão por tempo de serviço e por mérito a cada 24 meses.

Salientamos que tais iniciativas podem adquirir feições de programas compensatórios, e não propriamente de atualização e aprofundamento da apropriação dos conhecimentos. Portanto, a formação continuada, promovida pela Seme de Cariacica-ES, corre o risco de limitar-se a um modo de certificação, ao invés de realmente promover um processo formativo. Ratificamos que a formação continuada pode constituir-se em requisito necessário à transgressão intelectual e profissional docente, logo deve mais do que se restringir a certificar (GATTI, 2008; FREITAS, 2009).

Vale ressaltar a seção da autorização especial, pela qual o docente pode participar de congressos, simpósios e outros eventos referentes à educação, ministrar programas de formação continuada, bem como frequentar cursos de aperfeiçoamento, atualização e especialização.

Evidenciamos, também, o afastamento com ônus, para frequentar curso de mestrado e doutorado, com duração de 18 e 36 meses, respectivamente, assegurados os vencimentos base, direitos e vantagens permanentes. Porém, cabe à Seme e ao Conselho Municipal de Educação considerar esses cursos de real interesse ao ensino do município. O Decreto nº 36, de 27 de fevereiro de 2015, estabelece critérios para procedimentos necessários à solicitação da licença remunerada para cursar pós-graduação *stricto sensu*, desde que seja devidamente reconhecida pelo MEC.

Assim, podemos inferir que, se, por um lado, há um fomento por parte da Seme de Cariacica-ES para que os docentes busquem uma formação em pós-graduação *stricto sensu* com licenças com ônus, por outro, podemos deduzir que o critério de “real interesse” do ente federado pode configurar o referido Decreto como um instrumento de mero cumprimento formal e burocrático, de modo a atender às diretrizes postas pela legislação federal (CF, 1988; LDB, 1996; PNE, 2014-2024).

Essa dedução permite conotar um pseudo incentivo ao investimento na carreira docente, haja vista que, financeiramente, não parece ser de “real interesse” para o órgão público ter a maioria de seu quadro de servidores municipais da educação com uma elevada titulação em pós-graduação, ou seja, professores com remunerações maiores significa, para a administração, gastos maiores, bem como aumentaria seus “investimentos” com educação tendo que suprir as ausências sabáticas com outros profissionais.

Além disso, não basta somente o esforço do professor em ser aprovado em programas de pós-graduações *stricto sensu* para gozar de seus direitos de se

licenciar com ônus. Parece-nos que o determinante para isso envolve um complexo interesse político/econômico da gestão vigente.

Logo, podemos perceber possíveis obstáculos encontrados pelos professores nos próprios textos legais que se “vendem” positivamente como favoráveis à valorização docente e à qualidade da educação, bem como apontamos um dos fatores que contribuem para que as proposições desses documentos tenham dificuldades em se materializar na lida cotidiana docente.

Segundo esse Estatuto, o município promoverá a organização dos programas de formação continuada docente, cujo propósito é ampliar a formação profissional dos professores, podendo ser efetivado em forma de reunião de estudo, seminário, mesa redonda, entre outros. É garantido, sempre que possível, em calendário escolar oficial e será certificado com carga-horária registrada no documento com o programa incluído.

Destacamos, como incentivo ao aprimoramento docente, que o referido programa de formação continuada será gratuito, realizado em local de fácil acesso. Poderão ser estabelecidas parcerias com entidades reconhecidas. Além disso, poderão ser concedidas inscrição, refeição, passagem e diárias em eventos, inclusive fora do Estado ou do Brasil, quando esses cursos forem de interesse da Seme de Cariacica-ES. Para tanto, destacamos novamente o “interesse” do ente federado, tal qual a nossa crítica quanto à licença remunerada para estudos.

Ainda sobre o Estatuto docente, salientamos que, das 25 horas semanais dos professores, com 20 horas aulas de 50 minutos cada uma, as demais cinco horas aulas são distribuídas em planejamento, pesquisa, formação continuada, entre outras atividades.

Nessa esteira, os debates mais recentes sobre o trabalho docente têm reafirmado a necessidade de o professorado ter uma única jornada, bem como trabalhar somente numa escola, o que pode possibilitar melhores condições de trabalho. Respeitando a diversidade e a especificidade da Rede de Ensino na qual leciona, a Resolução

CNE/CEB nº 2/2009 propõe que as Secretarias de Educação dos entes federados façam esforços no sentido de avançar rumo à jornada integral de 40 horas/semanais, com a vinculação do professor a uma única escola (PIMENTEL; PALAZZO; OLIVEIRA, 2009; ARELARO *et al.*, 2014).

Contudo, ainda sobre a jornada de trabalho da referida Rede de Ensino, parece-nos que as horas destinadas ao planejamento, pesquisa, formação continuada e outras atividades poderiam ser ampliadas, tomando como referência a proposição da Lei do Piso Salarial (BRASIL, 2008), a qual discrimina que os professores deverão cumprir 1/3 das atividades sem interação com os estudantes.

Apesar da orientação municipal para a concretização desses momentos de formação do professorado, são encontradas extremas dificuldades na efetivação de um calendário que viabilize um espaço/tempo separado para formação continuada de professores. Por outro lado, é bastante cerceada a autonomia das unidades de ensino em elaborar cronograma e projeto próprio para que a formação contínua se dê dentro da escola e em dia letivo.

A dificuldade está na organização dos momentos, já que a mesma legislação que define a existência desses processos de formação continuada é, também, a que exige o cumprimento de 200 dias letivos, com quatro horas e meia por dia de efetivo trabalho escolar. Percebemos, assim, que o tempo cronológico historicamente instituído na escola é quase soberano e dificilmente flexibilizado.

Em 2013, identificamos a Instrução Normativa nº 1, de 8 de julho de 2013, cujo propósito foi normatizar a frequência dos encontros formativos docentes. Esse documento determina que a participação será de caráter obrigatório, devendo ocorrer em calendário previamente definido e divulgado para as unidades de ensino e, ainda, define que o professor que atua nos dois turnos na Rede participará apenas de um horário, caso a temática seja a mesma, devendo o outro horário ser cumprido na unidade escolar.

Tal “incentivo”, que torna obrigatória a participação docente, pode se configurar como uma finalidade empobrecida, na medida em que sugere que o interesse docente reside na recompensa da certificação, garantida pela frequência; não nas aprendizagens que o docente obtém. Apesar do avanço da recomendação política, tal normativa insinua que compreendamos que ainda se priorizam metas quantitativas, cujo foco se restringe a atingir um maior número de professores, crendo que se responsabilizem como agentes inovadores e multiplicadores em suas respectivas escolas.

A Lei nº 5.465, de 22 de setembro de 2015, dispõe da aprovação do Plano Municipal de Educação de Cariacica (PMEC), com vigência para dez anos, ou seja, compreendendo o período de 2015 a 2025. Desse modo, cumpre o disposto na Constituição Federal, na LDB nº 9.394/96 e na Lei municipal nº 4.373/2006.

No PMEC (2015), destacamos a meta 13, que visa à ampliação de mestres e doutores do corpo docente municipal, e a meta 15, que objetiva garantir, em regime de colaboração entre os entes federados, política municipal de formação e valorização de todos trabalhadores da educação, promovendo uma maior organicidade, segundo Dourado (2016).

Nesse sentido, exaltamos uma das estratégias dessa meta 15, cuja pretensão é instituir, até o segundo ano da vigência do referido PMEC, a Política Municipal de Formação Continuada para os profissionais da educação e de servidores administrativos da educação básica. No entanto constatamos que, até o momento, essa Política não foi elaborada.

No que tange à meta 16, busca garantir, por meio de parcerias com instituições públicas de ensino superior, o acesso a cursos de pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*, para 100% dos professores da educação básica pública, até o último ano de vigência do PMEC, bem como assegurar a todos os trabalhadores da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do Sistema de Ensino.

Nessa meta, ressaltamos duas estratégias relacionadas com a temática formação continuada. Uma propõe implantar um portal eletrônico, cujo propósito será disponibilizar material didático pedagógico suplementar para o professor, fato que até o momento também não constatamos. A outra sugere garantir a oferta de licenças remuneradas para pós-graduação *stricto sensu* na forma da Lei municipal vigente.

Por último, no que tange ao P MEC, destacamos a meta 18, em consonância com as metas 13, 15 e 16, que busca assegurar a existência dos planos de carreiras dos profissionais da educação, bem como ratifica a garantia das licenças remuneradas como incentivo à qualificação docente.

Na tentativa de acatar a determinação legal, as metas do P MEC preveem a generalização dos programas de formação continuada para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando, inclusive, programas de Educação a Distância (EAD).

Percebemos que, a partir do ano de 2015, o setor de formação continuada da Seme Cariacica-ES promoveu encontros formativos presenciais articulados com a EAD, por meio da plataforma *moodle*.¹² O *moodle* buscou fomentar a valorização e qualificação do trabalho docente, bem como exercer impactos na prática pedagógica e por sua vez na melhoria da qualidade da educação municipal, exaltando o conhecimento contextualizado da comunidade escolar dos docentes envolvidos.

A respeito das políticas públicas de formação continuada, destacamos que têm havido continuamente ações voltadas para a formação de professores, mas sem um projeto que forneça diretrizes para ações e avaliações que garantam uma permanência dos resultados. Essa ausência de avaliação acarreta prejuízo e

¹² **Modular Object Oriented Distance Learning (Moodle)** é um sistema de gerenciamento para criação de cursos on-line. Esses sistemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou de *Learning Management System (LMS)*. O *moodle* é um *software* livre de apoio à aprendizagem. Seu desenvolvimento é de forma colaborativa por uma comunidade virtual que pode reunir vários professores de vários lugares. A plataforma pode ser utilizada não apenas como ambiente de suporte à EAD, mas, também, como apoio a cursos presenciais de formação continuada docente, por exemplo.

incompletude ao próprio conceito de formação, uma vez que as práticas produzem conceitos com base na avaliação da experiência de formação continuada (DIAS SOBRINHO, 2003, 2004).

3.3 ANÁLISES E PROPOSIÇÕES SOBRE OS MARCOS LEGAIS QUE DEBATEM A TEMÁTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Na análise documental dos marcos legais que tangenciam o campo da formação, precipuamente, da formação continuada, constatamos que há “semelhanças” entre os discursos legais e os discursos dos textos acadêmicos. Tal fato não nos parece “mera coincidência”, haja vista que esses documentos são elaborados e/ou assessorados, também, pelos professores universitários.

No contraste dos textos, legais e acadêmicos, os conceitos, princípios e propostas estão em consonância no fomento à formação continuada docente, exaltando os seguintes pontos: aproximação entre teoria e prática; protagonismo docente; valorização da prática pedagógica contextualizada; e profissionalização da educação.

Ressaltamos que essas são algumas iniciativas para valorizar o campo profissional docente e a formação continuada, embora pareçam medidas bastante incipientes, muitas ainda restritas ao campo “legal/acadêmico”, um tanto afastadas do “campo real” da lida docente. Parece que as “semelhanças” e “coincidências” entre os discursos não se reduzem aos conceitos, princípios e proposições, como apresentamos, mas também se estendem ao afastamento da lida docente (GATTI, 2012).

Nesse sentido, a realidade docente caracteriza-se por sofrer com: baixa remuneração; péssimas condições de trabalho em todos os entes federados; longas jornadas (alguns professores lecionam por até 70 horas semanais, mas vale destacar que a Constituição Federal de 1988 estabelece uma jornada máxima de 44 horas semanais); superlotação nas salas de aula; dificuldades de realizar suas formações continuadas (devido à sobrecarga de trabalho e, ainda, à necessidade de exercerem outras atividades para complementar a renda); cobranças sobre os

professores, com a implementação de políticas de compensação e mérito que não são capazes de solucionar as dificuldades encontradas na rotina no âmbito escolar; além da violência e cansaço físico/mental. Esses são alguns fatores que comprometem o desempenho profissional docente para os quais ainda há poucas políticas de enfrentamento e transgressão (FREITAS, 2007; PIMENTA; PALAZZO; OLIVEIRA, 2009; SCHEIBE, 2010; ARELANO *et al.*, 2014).

Ainda sobre o trabalho docente, que se caracteriza por ser diferenciado dos demais, na medida em que se envolve um alto grau de subjetividade, não se pode aferir o resultado absolutamente. A complexidade do papel docente não implica, somente, o domínio dos conhecimentos disciplinares e metodologias de ensino, mas inclui a compreensão do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos estudantes, além das diferenças, como a heterogeneidade, vínculos familiares e religiosos e condições econômicas, por exemplo. No entanto, esse trabalho não se esgota no espaço/tempo escolar (ARROYO, 2000; TARDIF, 2000; GATTI, 2012).

Dessa forma, não basta que as necessidades de reconhecimento profissional dos educadores sejam unicamente escritas. Esses escritos legais também parecem que estão se restringindo ao dizer sobre o que se deve(ria) fazer com o professorado. Para que essas políticas se concretizem, os docentes são fundamentais, não somente na condução, mas também no processo de elaboração das formações.

Isso nos remete à outra questão, que é o paradoxo nos textos elaborados, que desconsideram as vozes dos professores na produção, bem como das comunidades e estudantes, haja vista o fomento, na letra do texto, ao processo formativo contextualizado, situado. Propõe-se, dessa forma, uma “volta à realidade”, lançando holofotes para os docentes e escolas, o “escolacentrismo”. Contudo, as elaborações dos documentos nos parecem centralizadas, verticalizadas. Reforçam o discurso polarizado, ou seja, os “ditos teóricos”, aqueles que pensam (no caso, os professores universitários), em contraposição aos “ditos práticos”, aqueles que executam (no caso, os professores da educação básica) (ARROYO, 2000; NÓVOA, 2002).

Ratificamos o quanto esses “quereres”, “análises”, “pesquisas” e “discursos” (ARROYO, 2000) dos textos legais e acadêmicos, se transformaram em “lugares comuns” nas escritas e declarações públicas, entretanto eles não são observados na realidade da prática educacional, bem como da formação (IMBERNÓN, 2000).

Assim, pensar os professores requer pensá-los em suas concretudes, condições, condicionantes nas quais desenvolvem seus trabalhos. Portando, para se definir uma nova política educativa, parece importante levar em conta as necessidades e interesses pessoais e coletivos da comunidade escolar (IMBERNÓN, 2000; FREITAS, 2007).

Nesse sentido, coadunamos com a proposta de que a formação continuada pode priorizar o desenvolvimento das estratégias de reflexão docente, partindo das experiências práticas, das condições sociais e institucionais dos educadores, de modo que deem sentidos/significados às suas ações. Isso não significa que eles são autossuficientes. Deve haver, então, essa construção, coletiva e colaborativa tanto entre os professores da educação básica, quanto entre os professores universitários. Assim eles se auxiliem na descoberta das teorias para organizá-la, fundamentá-la, bem como revisá-la (IMBERNÓN, 2000).

Parece importante que a relação entre professores universitários e professores da escola seja construída por meio do diálogo horizontalizado, que possibilita proposições necessárias para lidar nas situações problemáticas do dia a dia da educação básica. Esse entendimento leva a superar propostas daqueles que apresentam soluções, únicas e verdadeiras para as realidades escolares e práticas docentes.

É consenso, no discurso legal, a importância da articulação entre os entes federados, para a concretude da valorização docente, haja vista que cada ente federativo promove encaminhamentos políticos diferentes, como: salários, condição de trabalho, planos de carreira, benefícios, gratificações, entre outros. Dessa forma, parece fundamental abranger todas as esferas, de modo a promover políticas de

valorização docentes iguais entre os pares da educação (CIRILO, 2012; SAVIANI, 2014).

Nessa esteira, Scheibe (2010, p. 984) endossa a ideia de que a inexistência de um “Sistema Nacional de Educação no Brasil” favoreça tal fragmentação e diferenciação. A Constituição Federal considera Estados e municípios entes autônomos. Cada qual apresenta um Sistema de Ensino resultando em “[...] professores federais, estaduais e municipais; professores urbanos e rurais; professores das redes públicas e particular e das redes patronais profissionais (Sistema S); e professores titulados e sem titulação”.

Percebemos que tal situação tem promovido planos de cargos e salários distintos, ou até ausência desses, disparidades nas diferenças salariais, dupla e até tripla jornada na vida da docência, tanto nas Redes públicas, quanto nas privadas, sobretudo, na educação básica.

Essa seara nos faz salientar mais uma questão para se interpelar no movimento de valorização do profissional da educação que, por sua vez, está atrelado à formação. São os planos de cargos e salários das diferentes esferas. Scheibe (2010) e Arelaro *et al.* (2014) criticam o reducionismo desses planos de carreira propondo ampliar esse modelo empregado de apenas considerar a titulação e o tempo de serviço. Os textos legais sugerem incluir a avaliação de desempenho, considerada mais “moderna” e “adequada”, para mensurar a dedicação e competência dos professores tendo em vista a melhoria da qualidade da educação pública.

As avaliações de desempenho reforçam os critérios da “competição” entre os pares e da meritocracia como fatores “motivacionais” para os professores serem mais criativos, dinâmicos e atuais. Essa proposta pretende substituir a isonomia salarial que, historicamente, fundamentou o trabalho coletivo, por uma competição entre os pares. Assim, quem se destacar dos outros deve ser premiado para continuar “motivado” a se dedicar. Aos “acomodados” deve ser dada a menor remuneração, com o propósito de “convencê-los” de que, para aumentar seus vencimentos, deverão dedicar-se mais e sempre.

Esse critério é um dos mais injustos para os professores. Não considera suas condições de trabalho e ensino no decorrer de sua progressão profissional. Gatti (2012) aponta as características gerais dos planos para progressão de carreira, uma das quais é que os professores permanecem no mesmo nível em média por três anos. Grosso modo, a possibilidade de progressão varia de Estado para Estado.

Na maior parte, a progressão horizontal contempla o tempo de serviço, e a vertical, títulos, cursos de aperfeiçoamento e atividades similares. Há casos em que há inversão desses fatores. De qualquer modo o formato matricial se faz presente. Encontrou-se em sete estados, dentre os analisados, o que se pode classificar como plano de carreira mais complexo, com a combinação de fatores pela diferenciação de jornada de trabalho, tempo de serviço, grau de formação (ensino médio ou superior), outras titulações (outras habilitações, aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado), assiduidade, localização da escola, desempenho do professor analisado por critérios específicos, com ponderações pré-definidas (avaliação feita por setores administrativos), às vezes considerando o desempenho dos alunos em avaliações externas (GATTI, 2012, p. 103).

Assim, percebemos a criação de um nicho mercadológico para o setor privado, sobretudo para atender à enorme demanda docente para os cursos de formação continuada, via cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação. Fato que parece comprometer a edificação de uma formação do magistério de caráter público (FREITAS, 2007).

Nesse sentido, propomos que os planos de cargos e salários docentes promovam critérios, tal como ocorre nas progressões por títulos e tempos de carreira, que valorizem e fomentem a participação dos profissionais para que apresentem trabalhos sobre suas práticas pedagógicas, seus saberes-fazeres, em congressos, seminários, simpósios e/ou eventos referentes à educação. Além disso, que possam ser valorizados seus relatos de experiências, ou mesmo textos acadêmicos publicados em revistas, periódicos e/ou jornais. Assim, seu tempo de planejamento seria mais valorizado, portanto, deve ser ampliado para que ele possa refletir sobre sua própria prática pedagógica em forma de textos, um teorizar sobre a própria prática, de modo a compartilhar com seus pares suas experiências nos espaços/tempos formativos.

Compreendendo o professorado como um agente cultural, propomos, como fundamental, pensar critérios para a sua valorização, em seus Planos de Cargos e Salários, levando em conta o engajamento desses profissionais em projetos culturais, como teatros, cinemas, entre outras ações culturais.

Corroboramos a importância das ações de formação continuada, que também podem ter como fim a melhoria do desempenho funcional e a progressão na carreira, de modo a valorizar o profissional da docência. Nesse caso, é função dos órgãos centrais promover condições e critérios determinando os incentivos que o funcionário pode alcançar. Em tese, proporcionar maior motivação para o trabalho (PIMENTEL; PALAZZO; OLIVEIRA, 2009).

Vale ressaltar que a valorização do profissional da educação não se restringe ao salário que ele recebe, mas, sobretudo, corresponde ao reconhecimento de seu papel de agente mediador de conflitos em frente às dificuldades econômicas, sociais, culturais da sociedade. Portanto, quanto maior a qualificação docente dentro das diversas áreas do conhecimento, maior sua capacidade de transformar conflitos em reflexões acerca dos problemas sociais (GATTI, 2012).

Desse modo, corroboramos o pensamento de Freitas (2007, p. 1205) que esclarece que deve haver uma política de valorização do magistério como profissão:

[...] com sentido de projeto de vida e futuro, enquanto percurso da existência, uma carreira que deve necessariamente estruturar-se tendo como parâmetro orientador o compromisso social dos educadores com as necessidades educativas de nosso povo e com a qualidade histórica da escola.

Dessa forma, a teoria do capital humano tem fundamentado os Planos de Carreira Docente, defendendo que, quanto maior a escolaridade do indivíduo, maior sua qualificação e capacitação para o trabalho. Assim, aumentando seu rendimento salarial, pode-se contribuir proporcionalmente para sua qualidade de vida. Segundo essa teoria, o investimento no indivíduo significa aumento da produtividade e superação do atraso econômico. Isso justifica o motivo de os Planos de Carreira Docente, a legislação e as normas de carreira do magistério valorizarem, como um

dos critérios, as normas de titulação do professor (PIMENTEL; PALAZZO; OLIVEIRA, 2009; GATTI, 2012).

Nesse sentido, não basta considerar a titulação por si só; é preciso reconhecer os professores por seus méritos intelectuais e práticos, superando o modelo racional técnico, fazendo de sua autonomia, autoria e protagonismo características no cotidiano escolar, bem como na formação continuada. Isso porque suas condutas, no decorrer de suas práticas pedagógicas, são vistas como respostas a estímulos reconhecidos como produtos de decisões para cada situação problemática.

Outros estudos (GATTI, 2012; PIMENTA; PALAZZO; OLIVEIRA, 2009) apresentam discursos que afirmam a não necessidade de ajustar a remuneração dos professores da educação básica por meio de planos de carreira, ou mesmo de aumentando os investimentos em educação. Suas propostas mostram-se frágeis, visto que apoiam seus argumentos, exclusivamente, em dados estatísticos e nos parecem incipientes, por não realizarem a captação dos efeitos relativos a subjetividades coletivas, suas representações e seus impactos nas ações cotidianas da escola e dos espaços/tempos formativos docentes.

Em síntese, o discurso do marco legal referente à formação continuada docente valoriza, principalmente, a titulação e o tempo de carreira do professor como critérios para progressão na carreira. Todavia, para uma educação pública de qualidade e para todos, faz-se necessário ampliar a efetivação dos dispositivos de valorização da categoria apresentados na letra da lei, sobretudo, ampliar essas propostas de progressão da carreira, implementando critérios que valorizem um processo formativo que de fato seja permanente, dialogado com as realidades docentes.

Assim, analisar as políticas governamentais em relação à educação e aos docentes pode refletir luzes na relação opaca entre legisladores/gestores e nas postulações que afligem os saberes da lida docente. Relação que tem responsabilizado o professor pela qualidade do ensino, descurando a proposta do coletivo e compartilhamento de saberes e responsabilidades. A discussão sobre o

engendramento dessas políticas precisa ser posta, demandando uma reflexão sobre seus efeitos nas propostas implementadas (GATTI, 2012).

O movimento que se preocupa com a valorização profissional docente, intensificado a partir dos anos 2000, com foco na melhoria da qualidade educativa, promove um discurso que atinge o processo formativo permanente do professorado. Ressaltamos que esse discurso – dos marcos legais e acadêmicos – “tornou-se um lema” (GATTI, 2012, p. 108) pelo seu propósito de buscar impacto na qualidade da educação escolar das Redes Públicas de Ensino.

Parece que a grande questão é a concretização material desse “lema” nos espaços/tempos da vida do professorado. Para isso, é imperativo o aumento do investimento na educação pública, nas formações continuadas dos docentes, fomentando o reconhecimento social e a valorização do professor que atende, sobretudo, à educação básica.

4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Adotamos a pesquisa qualitativa como concepção teórico-metodológica, pois abrange várias técnicas de investigação que foram utilizadas como procedimentos hermenêuticos que descrevem e interpretam as representações e os sentidos/significados que determinado grupo social dá à sua experiência cotidiana (MOLINA NETO, 1999).

O estudo é um relato e avaliação de uma experiência qualitativa, visto que tornou o pesquisador o principal instrumento da coleta das informações, tendo a fonte direta no próprio ambiente estudado. A pesquisa preocupou-se com o contexto, entendendo que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Assim, as informações que emergem do estudo possibilitam entender que o mundo pode ser examinado com a ideia de que nada é trivial; tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. A interpretação das informações deve ser realizada de forma indutiva, sem a preocupação de afirmar ou negar alguma hipótese; as abstrações serão construídas à medida que se agruparem (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Pautado nessa perspectiva, concordamos que nosso trabalho não consiste na recolha de fatos que, ao serem articulados, proporcionem um modo de verificar e elaborar uma teoria que estabeleça relações de causalidade e possa predizer a complexidade do comportamento humano. Por isso, nosso objetivo é melhor entender tais comportamentos e experiências. Tentamos perceber o processo mediante o qual as pessoas constroem sentidos/significados e descrever em que consistem esses mesmos sentidos/significados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

4.1 O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO: UMA BREVE APRESENTAÇÃO SOBRE O MUNICÍPIO DE CARIACICA-ES

Em 1890, Cariacica-ES separou-se de Vitória, tornando-se município independente de acordo com o Decreto nº 57,¹³ de 25 de novembro de 1890, instalado em 30 de dezembro do mesmo ano. A cidade possui uma área de 279,98km², correspondente a 0,60% do território estadual. Suas divisas limítrofes se dão com os seguintes municípios: ao norte com Santa Leopoldina, ao sul com Viana, a leste com Vila Velha, Serra e Vitória e a oeste com Domingos Martins. Segue o mapa.

Mapa 1 – Ilustração da localização do município de Cariacica-ES



Fonte: Abreu (2006).

Cariacica-ES situa-se na Região Metropolitana da Grande Vitória, composta, também, pelos seguintes municípios: Vitória, Serra, Vila Velha, Viana, Guarapari e Fundão. Sua sede dista 15,8 quilômetros da capital do Estado, Vitória. Segundo o censo de 2010, sua população é de 348.933 habitantes, e 95% estão na área urbana. A estimativa da população em 2015, segundo o censo do IBGE, seria de 381.802 pessoas.

¹³ Disponível em: <<http://www.cariacica.es.gov.br>>.

O município é considerado a "porta de entrada" de Vitória. É cortado pelas rodovias BR-101 e BR-262, as duas principais rodovias federais que atravessam o Espírito Santo, bem como pela rodovia estadual ES-080, que liga a região serrana do Estado à Grande Vitória. Nesse município também se encontra a Estação Ferroviária Pedro Nolasco, ponto de partida do trem de passageiros que liga à cidade a capital do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Quanto a eventos relevantes do município, vale destacar o Carnaval de Congo de Máscaras do bairro Roda d'Água (Figura 1), que acontece todo mês de abril, uma manifestação da cultura afro-brasileira, com grande influência indígena e que resiste ao tempo. Em Cariacica-ES, encontra-se o Monte do Mochuara (Figura 2), considerado o símbolo do município, como o Convento da Penha é para Vila Velha.

Figura 1 – Carnaval de Congo de Máscaras do bairro Roda d'Água



Fonte: Silva (2009).

Figura 2 – Monte do Mochuara



Fonte: Távora (2009).

A Rede Municipal de Ensino é composta por 10.398 estudantes matriculados na educação infantil (creche e pré-escola), 16.710 no Ensino Fundamental I, que corresponde do 1º ao 5º ano, 9.599 no Ensino Fundamental II, que corresponde do 6º ao 9º ano, e 3.297 na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse quantitativo refere-se à soma dos discentes do meio rural e urbano da Rede, totalizando 40.004 matrículas efetivadas no início do ano letivo de 2015, incluídos 163 estudantes com necessidades educacionais especiais na educação infantil, outros 536 no fundamental I e 275 nos anos finais do ensino obrigatório, além dos 83 matriculados na EJA.¹⁴

O corpo docente da Rede Municipal de Ensino, das disciplinas de área específica, foi inicialmente composto por 691 professores registrados no início do ano letivo, segundo o Departamento de Recursos Humanos da própria Seme. São 92 de Português, 85 de Matemática, 79 de Ciências, 78 de História, 74 de Geografia, **105 de Educação Física**, 69 de Artes, 49 de Ensino Religioso e 60 de Inglês. Esses números flutuavam ao longo do ano por vários motivos: devido às licenças dos professores, sobretudo médicas, rescisões de contratos dos professores por optarem em trabalhar mais próximos de suas residências, permutas para outras Redes de Ensino, deslocamento de seus cargos para exercer funções no corpo técnico-administrativo da escola (diretores, vice-diretores e/ou coordenadores de turno), também por serem deslocados para cargos técnicos em alguma Secretaria.

4.2 OS LUGARES DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS SUJEITOS COLABORADORES: O CENÁRIO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CARIACICA-ES

As condições de trabalho vivenciadas pelos professores em atuação nas escolas da Rede Municipal de Ensino não diferem, consubstancialmente, da realidade enfrentada pela maioria dos educadores brasileiros, com grande parte de seus profissionais lecionando em dois ou até três turnos de trabalho, desenvolvendo suas práticas no decorrer das aulas com número significativo de estudantes – um quantitativo de 30 a 35 por turma, estando inseridos nesse contexto estudantes da

¹⁴ Dados obtidos no site: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>.

Educação Especial – e em espaços/tempos, muitas vezes, com escassez de recursos didáticos/pedagógicos para o atendimento às demandas apresentadas pelos discentes da escola pública.

A Rede Municipal de Ensino de Cariacica-ES ofertou à população, no período diurno de 2015, um total de 68 unidades escolares com ensino fundamental. São Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs) que ofertam somente o ensino fundamental do 1º ao 5º ano, Emefs que abrangem todo o fundamental, 1º ao 9º ano, Emefs que atendem somente do 6º ao 9º ano, bem como Centros Municipais de Educação Infantil (Cmeis) que oferecem turmas de 1º ano do ensino fundamental. Segue a Tabela 1 com a quantidade das escolas por tipologia:

Tabela 1 – Quantitativo das escolas por tipologia

Tipologia das unidades escolares	Emefs 1º ao 5º ano	Emefs 1º ao 9º ano	Emefs 6º ao 9º ano	Cmeis com 1º ano
Quantitativo	31	22	06	09

Fonte: Do autor.

Inseridas nesse contexto, contrastam-se as unidades de ensino construídas recentemente e as mais antigas. Nas novas, percebe-se toda a infraestrutura projetada para as necessidades educacionais dos alunos, enquanto as pertencentes ao segundo grupo – constituído por unidades de ensino municipalizadas ou construídas pelo município há muito tempo – são edificações com mais de um pavimento, com apenas a presença de escadas como acesso, salas de aulas pouco arejadas e pequenas diante do número de discentes. Espaços improvisados ou “não projetados” para o desenvolvimento das aulas de Educação Física (em algumas escolas as aulas são realizadas nas ruas do bairro ou em escolas vizinhas), para atividades relacionadas com o uso da biblioteca e do laboratório de informática.

Percebemos que, gradativamente, o município vem promovendo reformas ou adaptações nessas unidades de ensino em resposta às necessidades apresentadas pela comunidade, família, educandos e professores nelas em atuação. A necessidade de investimentos na formação continuada configura-se como uma das

maiores exigências do corpo docente, dados os desafios enfrentados diariamente em seus cotidianos de trabalho.

4.3 SOBRE OS PROFESSORES DA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE CARIACICA-ES ENVOLVIDOS NA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A experiência de formação continuada dos professores Educação Física de 2015, da Rede Municipal de Ensino de Cariacica-ES, foi escolhida para desenvolvermos a pesquisa devido ao convite da Seme, por meio da Coordenação Geral da Formação Continuada, para que o pesquisador assumisse a mediação da formação continuada dos docentes dessa disciplina nesse ano, assim como houve convites para professores/mediadores das demais disciplinas.

Destacamos que os critérios prioritários de escolha dos professores/mediadores das disciplinas foram: a) ser efetivo; b) ter participado do processo de construção das Diretrizes Municipais de Cariacica desenvolvido em 2012, visto que esse documento foi umas das referências orientadoras da proposta da formação continuada da Rede desde então; e c) ter participado das formações continuadas desenvolvidas nos últimos dois anos, em 2013 e 2014, pois os encontros do ano de 2015 foram continuidade dos debates desenvolvidos nesses dois últimos anos de formação.

Nesse sentido, reconhecendo a importância do trabalho realizado na formação continuada de professores de Educação Física de Cariacica nos anos anteriores, 2013 e 2014, e a necessidade de avançar nas reflexões sobre os desafios que envolvem o contexto escolar, a formação foi organizada considerando os pontos fortes/positivos e as fragilidades a serem melhoradas.

Em 2013, o processo de formação continuada para os professores de áreas aconteceu por meio do diálogo entre a coordenação de cada área e a coordenação pedagógica, ou seja, um professor de área específica junto com um pedagogo planejavam e realizavam os encontros de formação, que aconteceram nos dias de planejamento de cada componente curricular.

As disciplinas de área específica, dessa Rede Municipal de Ensino, possuem dias determinados de planejamento. Na segunda-feira, são as áreas de Língua Portuguesa e Inglês, terça-feira é o dia destinado à Matemática, quarta-feira fica reservada às disciplinas Ciências e Educação Física, quinta-feira o planejamento é dos professores de História e Ensino Religioso e sexta-feira planejam as áreas de Geografia e Artes. Os professores do projeto de Filosofia/Ciências Sociais, como atendem de maneira integrada às outras disciplinas, não têm um dia específico de planejamento na semana, porém reúnem-se geralmente às terças-feiras.

Em 2014, a formação continuada prosseguiu com a proposta da implementação das Diretrizes Curriculares para os professores das áreas que atuam no ensino fundamental, articulando esse processo com as temáticas relacionadas com o Currículo/Transversalidade: Meio Ambiente, Relações de Gênero e Diversidade.

A escolha dos docentes envolvidos no processo foi por designação, visto que, além dos professores estatutários, havia os contratados por determinação temporária (DT) que ingressaram na Rede de Ensino via processo seletivo.

O quadro docente da disciplina Educação Física da Rede Municipal era composto, inicialmente, segundo o Departamento de Recursos Humanos da própria Seme, por 105 professores (incluindo o mediador), entre os quais se encontravam estatutários e DTs. De acordo com esse Departamento, havia 55 professores de Educação Física atuando no turno matutino, 30 estatutários, e 49 professores no vespertino, 20 estatutários. Vale ressaltar que há um professor que trabalha na Escola do Campo¹⁵ em Cariacica, onde os professores de todas as disciplinas devem atuar com dedicação exclusiva devido à distância e também porque a proposta de ensino é integral. Esse professor possuía vínculo de contratado temporário com o município.

¹⁵ A Escola do Campo do município de Cariacica-ES, A Estação de Ciência Margarete Cruz Pereira, está localizada na região de Alto Roda d'Água, entre a reserva biológica de Duas Bocas e o Monte do Mochuara. Busca atender aos discentes da Rede que residem no campo. A proposta de ensino é oferecer às crianças e jovens do campo um ensino em tempo integral. Tendo em vista a distância da escola e a proposta de ensino, justifica o fato de os docentes que atendem a essa unidade terem que atuar com dedicação exclusiva. Para mais detalhes sobre a Escola de Campo de Cariacica, buscar **CARIACICA. Escola do Campo**: projeto e proposta pedagógica. Cariacica, 2010.

TABELA 2 – Quantitativo de professores de Educação Física que iniciaram a formação continuada de 2015

MATUTINO		VESPERTINO		INTEGRAL	
55		49		01	
Estatutário	Contratado	Estatutário	Contratado	Estatutário	Contratado
30	25	20	29	00	01

Fonte: Do autor.

Vale ressaltar que esse departamento não informou como discriminar precisamente quais, quantos e onde estavam lotados os professores efetivos e contratados, deslocados da função de professor de Educação Física, que desempenhavam outras funções no corpo técnico-administrativo da escola (diretor, vice-diretor ou coordenadores de turno), lotados na própria Seme ou em outra Secretaria Municipal, bem como não nos identificou o quantitativo de docentes que atuavam nos dois turnos na referida Rede de Ensino, contudo havia professores nessas condições que participavam do planejamento no período que entendessem conveniente, tendo que cumprir o outro horário no ambiente de trabalho.

Além disso, ao longo do ano, esses números expostos na Tabela 2 flutuaram devido a várias questões, como: rescisão de contrato dos DTs, pelo fato de os professores assumirem outras Redes de Ensino tanto como efetivos quanto como contratados; afastamentos por licenças, sobretudo médicas; permutas com docentes de outras Redes; deslocamentos de funções. Esses fatos somente eram conhecidos pelo professor/mediador da Educação Física quando percebida a ausência dos pares nos encontros, daí, buscávamos a informação com o professor por *e-mail* ou mensagem pelo aplicativo do *What's App*.¹⁶

Devido a essas ausências, procurávamos o Departamento de Recursos Humanos da Seme, de modo a facilitar as informações de vagas dos professores nas unidades escolares. Assim, sempre contávamos com esse Departamento para divulgar, entre os professores de Educação Física, sobretudo pela rede social, as escolas que

¹⁶ *What's App* é um *software* para *smartphones* utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios por meio de uma conexão à internet.

estavam com ausências de professores e quais deles poderiam assumir as vagas com extensão de carga horária, de modo a agilizar, no menor tempo possível, o período em que os discentes ficassem sem aulas.

Desse total de docentes da Tabela 2, há uma predominância de professores de Educação Física do sexo masculino, correspondente a 58,24%, em detrimento do quantitativo de professoras que correspondia a 41,75%. Essa diferença é maior no turno vespertino que apresentou 62,79% de professores do sexo masculino, enquanto havia 37,20% de professoras participantes. Já no turno matutino, embora também prevaleça o gênero masculino, com 54,16%, a diferença é mais equilibrada havendo 45,83% de professoras que estavam na formação.

Quanto à formação acadêmica, todos são licenciados em Educação Física, haja vista que esse é pré-requisito para adentrar, como estatutário ou contratado, na referida instituição pública.¹⁷ Não havia nenhum docente com título de doutor atuando na ocasião. Com o título de mestre contabilizamos apenas um professor. Vale ressaltar que havia 85,71% do total de professores que haviam cursado ao menos uma especialização *lato sensu*, inclusive alguns em áreas não relacionadas com a educação ou a Educação Física.

Com a finalidade de delinear o tempo de serviço no magistério dos professores que participaram dessa experiência de formação continuada, classificamos o quantitativo dos docentes a cada cinco anos de experiências de docência em quaisquer etapas da educação básica, conforme segue a tabela.

TABELA 3 – Período de tempo de serviço no magistério

	Período de tempo de serviço no magistério a cada cinco anos					
	Até 05	Entre 06 a 10	Entre 11 a 15	Entre 16 a 20	Entre 21 a 25	Acima de 26
Matutino	11	13	09	04	05	04
Vespertino	12	15	05	03	03	01
Total	23	28	14	07	08	05

Fonte: Do autor.

¹⁷ De acordo com o art. 51, do Capítulo III, da Lei nº 4.373/2006, os profissionais que atuarão na educação básica devem ser qualificados em cursos de licenciatura, com graduação plena ou conforme legislação em vigor.

De acordo com os dados da Tabela 3, constatamos que o tempo de serviço dos docentes predominante na formação continuada foi, respectivamente, entre 06 e 10 anos com 28 professores, até 05 anos com 23 professores e, por último, identificamos 14 professores com experiências entre 11 e 15 anos. À guisa de curiosidade, havia uma professora com 38 anos de tempo de serviço e outra com um ano de experiência participando no mesmo turno na formação. Essas foram as professoras com o maior e o menor tempo de serviço, respectivamente, na ocasião.

4.4 A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Sobre a experiência da formação continuada específica da Educação Física ocorrida em 2015, podemos sintetizar da seguinte maneira as ações desenvolvidas com/dos/para os docentes: a carga horária, a plataforma *moodle*, o quantitativo dos professores participantes, as fichas avaliativas, bem como a descrição sucinta dos encontros presenciais.

Iniciamos a experiência de formação continuada no dia 31 de março de 2015 e encerramos o último encontro no dia 6 de novembro do mesmo ano. Durante esse período, estivemos junto dos docentes durante todos os encontros nos turnos matutino, das 07h30min às 11h30min, e no vespertino, das 13h às 17h. Foram realizados seis encontros durante esse período, totalizando 48 horas presenciais de formação continuada, 24 horas em cada turno.

A carga horária total da experiência da formação continuada poderia ser de até 120 horas no certificado. Assim foram incluídos os seguintes critérios: **participação presencial** – correspondendo a 24 horas; **apresentação de trabalho por escrito**, relacionado com o planejamento do professor, quando ele descreveria mais detalhadamente o plano de ação e, se possível, registrasse com fotos as atividades e/ou mesmo os trabalhos realizados pelos discentes – correspondendo a 46 horas; **apresentação de trabalhos no seminário**, ou em pôster ou oral – correspondendo a 10 horas; e a **plataforma moodle**, com a proposta de continuar os

debates/discussões dos encontros presenciais via ensino a distância – correspondendo a 40 horas do certificado.

Pelas análises das avaliações dos últimos dois anos dos encontros das formações, constatamos, na solicitação dos docentes, a importância de ampliar a carga horária das formações continuadas, de maneira a tornar mais um atrativo para a participação docente, bem como fazer do espaço uma oportunidade de garantia de certificação para progressões, contando pontos no Plano de Carreira do estatutário, e/ou possibilitar participação em eventuais processos seletivos.

Levando em consideração essa solicitação dos docentes nas formações continuadas de 2015, foram implantadas, como projeto piloto, as atividades não presenciais, em ambientes virtuais, a serem desenvolvidas na plataforma *moodle*, que também se tornou espaço permanente de debate/discussão dos encontros.

A proposta piloto foi realizar um debate por meio de quatro questões em que cada uma estivesse relacionada com o encontro anterior, no qual os professores deveriam associar os debates/discussões desenvolvidos na temática do encontro com suas experiências no cotidiano escolar e a proposta das Diretrizes Municipais, bem como outras referências que buscassem para interagir na plataforma *moodle*.

Então, as questões da plataforma *moodle*¹⁸ foram relacionadas da seguinte maneira: **a primeira questão** fomentou o debate/discussão com a temática do segundo encontro, sobre avaliação; **a segunda questão** foi um vídeo dialogado com a proposta do terceiro encontro, que tratou sobre práticas de ensino; **a terceira questão** debateu/discutiu sobre a temática dos jogos de tabuleiros, visto que desenvolvemos uma oficina de xadrez no encontro anterior; **a quarta questão** foi associada à aula de campo, quando realizamos uma visita à Escola de Ciência – Biologia e História. Para o primeiro encontro, não realizamos questões para serem articuladas no *moodle*, visto que a finalidade foi apresentar o professor/mediador e a proposta da formação continuada. No sexto e último encontro, houve o seminário, caracterizando o término dos encontros formativos.

¹⁸ Ver questões da plataforma *moodle* da área específica da Educação Física em APÊNDICE C.

Entretanto, o quantitativo de acesso à plataforma não nos pareceu significativo, tendo em vista a solicitação dos docentes de ampliar a carga horária das formações e, sobretudo, o quantitativo de professores de Educação Física da Rede Municipal de Cariacica-ES. Esse grupo era o maior em comparação com os de outras disciplinas. Na primeira questão, houve 31 professores dialogando com a proposição – 10 do matutino e 21 do vespertino. Na segunda a participação reduziu para 29, com 10 professores da manhã e 19 da tarde. Para a terceira questão, somente 24 docentes se envolveram contabilizando 10 do matutino e 14 do vespertino. Na última, a participação limitou-se a 21, com 9 da manhã e 12 da tarde.

Vale ressaltar que os informes sobre como acessar a plataforma, o tutorial para acesso, foram exaustivamente repetidos no decorrer dos encontros, por meio de Comunicado Interno para as escolas e por via eletrônica. O professor/mediador encaminhava por *e-mails* aos professores, bem como por meio de rede social.

Fato que surpreende é que, em diálogo com os professores/mediadores das outras disciplinas, a participação dos professores de Educação Física, tanto presencial quanto no *moodle*, ainda era considerada muito boa ou mesmo satisfatória tendo em vista o quantitativo das participações das formações dos docentes das demais disciplinas da Rede.

Nesse sentido, vale destacar o quantitativo de professores de Educação Física em cada encontro. No primeiro encontro, estiveram presentes 104 professores, sem contabilizar o mediador. Desses, 55 participaram no matutino e 49 no horário vespertino. No segundo encontro, 49 participaram pela manhã e 46 à tarde. Houve 44 e 31 presentes, respectivamente, no turno matutino e vespertino no terceiro encontro. No quarto, estiveram presentes 40 docentes no matutino e 28 no vespertino. No quinto, participaram 28 e 27 professores em cada turno. No seminário, estiveram presentes, em cada turno, 39 docentes.

Ressaltamos que, ao término de cada encontro, a Coordenação Geral da Formação Continuada solicitava aos professores que preenchessem uma ficha de avaliação¹⁹ do encontro. Essa era mais objetiva, opcional e o participante não precisava se identificar, cabendo ao docente somente assinalar “S” – SATISFEITO; “PS” – PARCIALMENTE SATISFEITO; “I” – INSATISFEITO – a respeito desses nove pontos; 1.1 - Informações apresentadas; 1.2 - Clareza e objetividade das apresentações; 1.3 - Relevância e contribuição do tema abordado para sua prática profissional; 1.4 - Pontualidade; 1.5 - Espaço físico; 1.6 - Apoio ao/à participante; 1.7 - Tempo destinado para as apresentações; 1.8 - Recursos utilizados; 1.9 - Metodologias utilizadas.²⁰ Além disso, era reservado um espaço para os docentes tecerem suas observações no fim da ficha. Essa também era opcional.

No entanto, não percebíamos um compromisso de todos os professores em preencher essas fichas avaliativas, haja vista que eram entregues no fim dos encontros quando alguns professores não se mostravam com tanto interesse em preenchê-las, pois eles queriam sair logo, mesmo com as orientações de que as informações seriam para a melhoria dos encontros formativos. Ainda assim, notávamos um reduzido número de devoluções de fichas preenchidas, e muitas eram encontradas nos bancos do auditório em branco. Além disso, percebíamos pouca tentativa de reflexão sobre a proposta desenvolvida. Tínhamos a impressão de que essa ficha era compreendida como mais um mero preenchimento de papel burocrático que atrasava a saída dos professores ao término dos encontros.

No primeiro encontro, não utilizamos a ficha, visto que a finalidade foi apresentar o professor/mediador e a proposta de formação continuada ao longo do ano. No segundo encontro, no matutino, foram entregues 41 fichas preenchidas pelos professores e 8 em branco, no vespertino foram 23 preenchidas e 23 em branco; no terceiro encontro, contabilizamos, no período matutino, 24 fichas devolvidas preenchidas e os outros 20 professores não preencheram e no vespertino foram devolvidas 26 fichas preenchidas e somente 5 participantes não preencheram; no quarto encontro, pela manhã, 29 preencheram as fichas e 11 optaram em não preencher e à tarde 23 preencheram as fichas e 5 deixaram em branco; no quinto

¹⁹ O Modelo de Ficha Avaliativa dos primeiros encontros e do último estão no ANEXO A.

²⁰ APÊNDICE E – Tabelas do quantitativo das fichas avaliativas assinaladas.

encontro, 27 preencheram, somente 1 deixou de entregar a ficha pela manhã e à tarde 26 preencheram e apenas 1 não colaborou. No sexto e último encontro, foi realizada outra proposta de ficha avaliativa.

Destacamos que, no quarto e quinto encontros, houve uma devolutiva das fichas avaliativas mais equiparada com o quantitativo de professores presentes. Isso pode ser devido à insistência que fazíamos desde o início do encontro até a saída, com argumentos explicando que esse era um instrumento importante para delinear nossas formações futuras.

Vale ressaltar que eram poucas as observações realizadas pelos docentes no fim das fichas que de fato aprofundavam o debatido nos encontros, ou seja, não contribuíam com a possibilidade de repensarmos coletivamente, reduziam-se a tecer elogios simplistas como: “Gostei muito!”, “Nota 10!” ou “Acrescentou muito na minha prática!”. Ou críticas que não tangenciavam o assunto do encontro como: “Falta caneta para fazer a avaliação!”. Poucas observações nas fichas nos pareceram propositivas como estas: “Temas e conteúdos apresentados pelos palestrantes devem ser dentro da realidade de Cariacica e dentro da realidade cultural/religiosa da população”. Ou também “Poderíamos ter mais encontros com vivência de aula de campo”. Essas últimas buscávamos concretizá-las ou ao menos justificar o motivo de não materializá-las na ocasião com o intuito de fomentar essa participação nesse instrumento proposto pela Coordenação Geral da Formação Continuada.²¹

Os três primeiros encontros não foram letivos, logo os docentes tiveram que se apresentar nesses dias no local determinado para seu encontro de área da disciplina específica. No caso dos professores de Educação Física, os encontros ocorreram no Auditório Antário Filho, localizado na própria Seme.

O primeiro encontro ocorreu em 31-3-2015, terça-feira. Teve como finalidade a apresentação do professor/mediador da área e exposição da proposta que se desenvolveu ao longo do ano. A apresentação do professor/mediador da disciplina Educação Física foi tranquila, visto que a maioria dos professores, sobretudo os

²¹ No que tange às observações das fichas avaliativas desses quatro encontros, veja o APÊNDICE E.

efetivos, de alguma forma já tiveram contato com o mediador no espaço/tempo da formação continuada de Cariacica-ES. Quanto aos DTs, com alguns houve contato em eventos relacionados com a área, como assembleias e congressos/seminários sobre educação e/ou Educação Física, ou quando trabalhamos em outras Redes de Ensino, outros foram contemporâneos no período da graduação.

Foi tranquila a apresentação, inclusive quando se tratou dos aspectos formais no que diz respeito à autorização²² entregue aos professores. Vale ressaltar que, antes mesmo de os professores assinarem autorização, foi exaustivamente explicado, nas primeiras formações, como proceder a respeito da proposta dos encontros da formação continuada no decorrer daquele ano, sobretudo no que tange ao fato de termos seis encontros, dos quais quatro seriam não letivos, ou seja, as Emefs não funcionariam, portanto os docentes teriam que dirigir-se ao respectivo polo de formação da sua disciplina. No caso da Educação Física, foi designado o auditório na própria Seme. Os outros dois encontros ocorreram nos dias de planejamento de cada disciplina. Para esse componente curricular os encontros seriam às quartas-feiras.

A função do professor/mediador, segundo a Coordenação Geral da Formação Continuada, era, como professor da Rede responsável, organizar, planejar e estruturar as atividades propostas nos encontros de área da sua disciplina específica. Contudo, logo no primeiro encontro com o grupo de Educação Física, na apresentação, foi proposto que o professor/mediador fosse meramente o mediador das formações dos professores de Educação Física de modo a termos que pensar de maneira coletiva e colaborativa nossa formação continuada.

Foi sugerido aos educadores que preenchessem um questionário aberto²³ cuja função era analisar o perfil dos professores de Educação Física da Rede, bem como fazer um diagnóstico do entendimento deles do que esperam da formação continuada, suas compreensões a respeito do que é avaliação, currículo e prática de ensino, visto que esses itens compunham a proposta central da formação continuada desse ano. Assim poderíamos planejar, organizar e estruturar os

²² Em APÊNDICE A – Autorização.

²³ APÊNDICE B – Questionário.

encontros, observando a demanda, necessidade e/ou problemáticas identificadas pelo grupo nessas temáticas em seus cotidianos e, ainda, os temas escolhidos pelos docentes da área para os encontros de 2015.

O perfil foi preenchido individualmente, contudo dividimos em grupos os professores para que elencassem as temáticas desenvolvidas nos encontros, haja vista o quantitativo de docentes de Educação Física da Rede de temáticas interessantes a serem discutidas. Filtramos mais as propostas, pois os grupos apresentaram duas temáticas e justificaram, sucintamente, por que entendiam ser interessante debater sobre o assunto proposto para que, assim, pudessem coletivamente colaborar com a produção da formação continuada de 2015 dessa disciplina.

Além disso, nesse primeiro encontro, os professores propuseram a criação de um grupo de *What's App* para facilitar a comunicação, visto que muitos se sentiam prejudicados por não receberem o Comunicado Interno (CI) referente aos dias, locais e horários dos encontros de formação dos professores de Educação Física.

Assim, devido às insistentes solicitações de boa parte dos professores dos dois turnos, foi firmado o compromisso de organizar um grupo nessa rede social. Contudo já havia um grupo que foi constituído pelas professoras/mediadoras das formações dos últimos anos. Dessa forma, somente o ampliamos e depois o denominamos de **Educação Física Cariacica**.

Nos segundo e terceiro encontros, respectivamente, foram discutidas as temáticas da avaliação e prática de ensino elencadas pelos colegas como importantes. Eram temas que também não haviam sido debatidos nos encontros dos dois anos anteriores e, ainda, nos questionários diagnósticos, foram temáticas que se destacaram nas citações dos professores.

O segundo encontro²⁴ ocorreu no dia 12-5-2015, terça-feira, no Auditório Antário Filho, localizado na Seme. Nessa formação foi conversado a respeito do histórico da

²⁴ Esse encontro estava agendado para 30-4-2015, contudo as ameaças de protestos políticos pelas ruas, anunciados por meio das redes sociais que ocorriam em todo o país, poderiam impedir a

avaliação, evolução dos conceitos avaliativos, um pouco das questões legais sobre o tema e ainda tratamos de instrumentos avaliativos na Educação Física escolar, exemplificando por meio de alguns relatos de experiência.

Além disso, foram apresentadas possibilidades avaliativas que poderiam ser desenvolvidas. Enfatizávamos que essas foram alternativas pensadas para aquela realidade, portanto poderiam ser repensadas/readaptadas de acordo com seus respectivos contextos.

O terceiro encontro foi realizado em 12-6-2015, terça-feira, no Auditório Antário Filho, localizado na Seme. O objetivo principal desse encontro foi estudar a respeito da temática currículo e prática de ensino nas aulas de Educação Física escolar. Foi tratada no encontro a possibilidade de realizarmos a sistematização dos conteúdos da Educação Física escolar, pois havia pouco direcionamento, em boa parte dos documentos, no sentido de qual conteúdo deveria ser trabalhado em cada série/ano nesse componente curricular. Nas Diretrizes Municipais de Cariacica não era diferente. O documento, assim como os de outros municípios da Grande Vitória, apresenta um quadro com os conteúdos subdivididos em eixos temáticos: esportes, danças, ginásticas, jogos/brincadeiras e lutas, não parecendo ser muito propositivo.

Nesse sentido, apresentamos possibilidades de como sistematizar os conteúdos em suas unidades escolares, de modo a colaborar para pensar em como produzir uma sistematização de acordo com a necessidade de cada escola. Foram apresentados alguns artigos/trabalhos produzidos em revistas de autoria de professores de escola, que já pensaram em como sistematizar os conteúdos ao longo das séries/anos, inclusive com propostas de sequências didáticas.

O quarto encontro aconteceu no dia 29-7-2015, quarta-feira, no Auditório Antário Filho, localizado na Seme. O objetivo principal desse encontro foi desenvolver a oficina de xadrez como ferramenta pedagógica e discutir como tratar esse conteúdo no decorrer das aulas. Apresentamos o conceito do conteúdo jogos/brincadeiras,

expusemos o histórico do jogo de xadrez, dicas sobre o tabuleiro, bem como as movimentações básicas e especiais das peças e curiosidades.

O quinto encontro se desenvolveu em 19-8-2015, quarta-feira, na Escola da Ciência, Biologia e História (ECBH).²⁵ Realizamos uma aula de campo para pensar possibilidades de aulas de Educação Física, abordando temas de maneira transdisciplinar, bem como motivar os docentes em atividades educativas capazes de superar a fragmentação do conhecimento em espaço não formal de educação (SENICIATTO; CAVASSAN, 2004). Essa proposta foi desenvolvida com o intuito de, também, atender à demanda dos professores que relatavam que seria importante realizarmos encontros em outros espaços, fora da Seme.

Vale ressaltar que o coordenador da ECBH ratificou a relevância dessa formação para os professores. A Escola de Ciências recebe visitas, sobretudo de instituições escolares da educação básica, públicas e privadas, mas ainda não havia sido disponibilizada para formação de docentes. Logo, para o coordenador da ECBH, faria todo sentido nos receberem de modo a possibilitar práticas pedagógicas articuladas com a proposta do espaço.

O último encontro foi destinado ao III Seminário de Práticas Pedagógicas de Cariacica-ES. Também foi considerado um dia não letivo, cujo objetivo se constituiu como um espaço de ação-reflexiva e apresentação de trabalhos elaborados por professores do município. Procuramos, assim, dar visibilidade às práticas pedagógicas desenvolvidas por esses sujeitos nos cotidianos das escolas. No seminário de relatos de experiências, os professores apresentaram, de forma oral ou em pôster, os trabalhos desenvolvidos em suas unidades de ensino no decorrer desse ano.

O seminário foi realizado no dia 6-11-2015, numa sexta-feira. Utilizamos os três auditórios da Seme, o Valdíce Baier, o miniauditório e o Antário Filho, além do

²⁵ A Escola de Ciência, Biologia e História fica localizada na Avenida Dário Lourenço de Souza, 790, Sambão do Povo, Mário Cypreste, Vitória-ES. CEP 29026-080. Além da ECBH, compõe os Centros Municipais de Ciências, Educação e Cultura o Centro de Ciência Física – localizado no Parque Moscoso –, o Planetário de Vitória – na Ufes de Goiabeiras, e a Praça da Ciência – próximo à praia da Curva da Jurema.

auditório da Emef Oliveira Castro, localizada há poucos metros da Secretaria de Educação. Pela manhã, o encontro ocorreu das 7h30min às 11h30min e, no turno vespertino, foi das 13h às 17h.

Vale ressaltar que, desde o primeiro até o penúltimo encontro, sempre se reforçava a proposta da formação continuada do ano de 2015, enfatizando a respeito da certificação, dias não letivos, plataforma *moodle* e, sobretudo, informando sobre o Seminário de Práticas. Esses sempre foram os pontos de pauta introdutórios de cada encontro. Além do aviso oficial, por meio da CI da Seme para as escolas, sempre se reforçava aos docentes a importância da participação no Seminário por *e-mails* individuais dos professores e pelo *What's App* do grupo da Educação Física da Rede municipal.

A rotina desse último encontro foi diferente dos demais dias da formação continuada, devido, principalmente, à proposta do seminário de práticas ser integrado com todos os professores de todas as disciplinas no mesmo dia, de forma diferente dos seminários dos últimos dois anos que foram fragmentados por área, no dia de planejamento de cada disciplina específica.

Devido à quantidade de educadores no mesmo local, foi organizado um credenciamento de todos os professores, logo na entrada da Seme, com apoio de três funcionários/técnicos da Secretaria para agilizar a inscrição e passar as orientações necessárias. Concomitantemente ao período de credenciamento, foi planejado para que houvesse um tempo, que durou em torno de 30 minutos, para a localização dos professores quanto às apresentações do seminário, locais de expor os pôsteres, exposições dos trabalhos desenvolvidos e, principalmente, um momento livre para conversa e descontração entre os professores da Rede Municipal.

Após a recepção/credenciamento, todos os professores se concentraram no auditório Antário Filho para uma breve fala da subsecretária de Educação do município de Cariacica-ES, que parabenizou a todos pelos trabalhos, envolvimento e comprometimento com a formação continuada. Em seguida, a Coordenadora Geral

da Formação Continuada realizou fala similar, agradecendo a todos os professores da Rede, aos professores/mediadores de área e, por último, foi apresentado um vídeo homenageando os principais sujeitos da formação continuada de Cariacica-ES, os professores. No vídeo, foram expostas fotos de atividades que ocorreram ao longo de todos os encontros, de todas as disciplinas.²⁶

A distribuição das apresentações nos auditórios disponíveis foi pela logística de quantitativo de professores de cada disciplina, o que não impedia os demais professores de assistir às apresentações de trabalhos de outras disciplinas que não as suas. Cada professor/mediador ficava responsável por mediar as mesas das suas respectivas disciplinas, de modo a contribuir com a organização dos pares, visto que os professores/mediadores de área eram as referências.

As apresentações orais e as exposições de pôsteres da disciplina Educação Física foram realizadas no auditório Antário Filho. Foi compartilhada a mesa com as disciplinas Filosofia/Ciências Sociais e Geografia. No miniauditório, foram realizadas as apresentações dos professores das disciplinas Ciências, Inglês e Ensino Religioso. No auditório do Valdice, apresentaram-se os professores de Português e História. O auditório da Emef Oliveira Castro foi reservado para os professores de Artes e Matemática.

Houve apenas 16 trabalhos²⁷ escritos entregues como pré-requisito para ampliar a carga horária da certificação. Assim, desses 16 trabalhos, tivemos apenas três apresentações orais e duas exposições de pôsteres pelos professores de Educação Física, mesmo com insistentes avisos e comunicados quanto ao preenchimento da ficha de inscrição²⁸ solicitada, bem como da relevância em colaborar com as trocas de experiências.

Esses cinco trabalhos seguiram o procedimento de acordo com as orientações da Coordenação Geral da Formação Continuada, encaminhadas via Comunicado

²⁶ Lembramos, antes de expor as imagens, que foi solicitada uma autorização aos professores para uso de imagens/fotos produzidas no decorrer dos encontros.

²⁷ ANEXO B – Títulos dos trabalhos escritos entregues pelos professores de Educação Física.

²⁸ ANEXO D – Comunicado interno com as orientações para inscrição no Seminário de Práticas.

Interno²⁹ dirigido às escolas. O mediador encaminhou também para os *e-mails* pessoais e ainda postou no grupo do *What's App* dos professores, informando sobre a importância da participação e preenchimento da ficha de inscrição para apresentação do trabalho e sobre as regras para exposição e formatação. Contudo, ainda assim, foi baixa a adesão.

Foram realizadas orientações importantes no documento enviado às escolas, como definição do tamanho do pôster, locais a serem expostos e a necessidade de o professor ficar ao lado para esclarecimentos. Quanto às apresentações orais, dos professores, foi estabelecido o tempo máximo de 15 minutos. Também orientarmos sobre a importância de o professor levar a apresentação salva em mais de uma mídia, por motivos de segurança. Sobretudo as apresentações preparadas em *Power Point* deveriam ser salvas, também, em PDF, devido à possibilidade de o aparelho multimídia da Seme alterar as formatações das apresentações, fatos que já ocorreram nos últimos anos das formações.

Os trabalhos apresentados em pôster da Educação Física ficaram expostos nas paredes laterais do auditório para apreciação. Ambos os pôsteres foram produzidos por professoras do turno matutino. Eles elaboraram trabalhos sobre o mesmo conteúdo, embora fossem de escolas diferentes.

A professora Ruby³⁰ expôs o trabalho desenvolvido com o seguinte título: **Brincando e reciclando**. Tal prática pedagógica teve por finalidade provocar o senso crítico dos estudantes, da turma do 5º ano, quanto aos hábitos de consumismo, principalmente de brinquedos na atualidade. Provocou discussões sobre a importância da preservação do meio ambiente, fazendo uso e descarte consciente de embalagens de produtos que nós consumimos, incentivando os alunos a levar para suas vidas e famílias uma pequena mensagem, lição de cidadania e meio ambiente, além dos brinquedos produzidos com materiais recicláveis. A pesquisa também visa a proporcionar aos estudantes da educação básica o conhecimento dos jogos e brincadeiras antigas. A outra professora, Cristal,

²⁹ ANEXO C – Comunicado interno com as orientações para apresentação no Seminário de Práticas.

³⁰ Ressaltamos que optamos em omitir os nomes dos professores, portanto os nomes mencionados no decorrer do trabalho são todos fictícios.

com o trabalho intitulado **Resgatando valores**, propôs atividades com alunos do ensino fundamental I, um resgate de brinquedos em brincadeiras folclóricas, contrapondo-se ao uso excessivo dos jogos tecnológicos pelas crianças.

As apresentações orais, no turno matutino da Educação Física, restringiram-se à professora Geruza. Com o projeto intitulado **Ginástica e vida saudável**, por meio do conteúdo ginástica, objetivou despertar o interesse dos alunos, das turmas do 4º e 5º anos, em práticas corporais, com o intuito de prevenir doenças no futuro, bem como promover uma conscientização a respeito da má alimentação, com excessos de açúcar e sódio no consumo diário. A professora desenvolveu, ao longo do projeto, cartazes, debates, pesquisas e também apresentou filmes e reportagens, relatórios das crianças, palestras e promoveu uma aula de campo numa academia do bairro.

No turno vespertino, houve duas apresentações orais dos professores de Educação Física. A docente Zilar apresentou o trabalho **I.M.C ideal: reflexo da prática da atividade física aliada a uma alimentação saudável**. Segundo a professora, sua justificativa em desenvolver essa temática, com alunos do 6º aos 9º anos, são os índices alarmantes do aumento da obesidade no país. Em face a essa realidade, entendeu a necessidade de desenvolver esse projeto no intuito de informar a nossa comunidade escolar sobre a importância de uma alimentação saudável aliada à prática de exercícios para que possamos ter uma longevidade com saúde. Utilizou balanças, laboratório de informática, alimentos e produtos descartáveis.

O professor Emerson se desafiou a trabalhar **Futebol americano: possibilidades no Ensino Fundamental I**. Demonstrou, ao longo da apresentação, possibilidades didáticas para o conteúdo futebol americano nas aulas de Educação Física, com as turmas do 4º e 5º anos, provocando uma reflexão sobre nossa prática pedagógica e diversificando nossas possibilidades de conteúdo e do aprendizado dos alunos.

Após as apresentações, o evento foi aberto para debates/dúvidas/comentários dos trabalhos de exposição oral. Como última tarefa do dia e da formação continuada, foram solicitadas avaliações escritas pelos professores. Ao término do III Seminário

de Práticas, propusemos uma avaliação mais aberta, diferente das que ocorreram nos demais encontros, quando os professores assinalavam um “x” nos critérios e comentavam a resposta. O comentário era opcional e o participante não precisava se identificar.

Nesta última avaliação, apresentamos somente duas questões abertas, nas quais o professor poderia escrever para podermos avançar nos encontros. As questões foram: **Elenque os pontos que você considerou relevantes/positivos na formação de professores no ano de 2015;** e **O que você considera que precisa melhorar? Apresente sugestões para a formação de 2016.**³¹ Sobre as avaliações do último encontro, obtivemos um retorno de 73 fichas preenchidas nos dois turnos do total 78 professores de Educação Física presentes.

Assim foi marcado nosso último encontro do ano, contudo, de toda forma, continuamos mantendo contato com boa parte dos docentes de Educação Física que participaram dessa experiência de formação continuada em 2015. Ainda há o grupo do *What's App*, pelo qual nos comunicamos a respeito de interesses comuns dos docentes. Boa parte dos professores efetivos ainda continuam atuando na prefeitura e alguns dos DTs permaneceram na Rede Municipal de Ensino. Há, ainda, contato com os professores em outros espaços, em outras Redes de Ensino, ou quando nos encontramos em outras situações, como assembleias ou demais eventos da área.

Pretendemos manter os professores envolvidos nesse processo, informados sobre tudo que fazemos com os materiais da pesquisa, como as publicações em eventos. Também queremos responder sobre dúvidas de como estamos procedendo com a pesquisa no decorrer das interpretações das informações.

4.5 OS PROCEDIMENTOS DE MAIOR APROXIMAÇÃO COM O CAMPO

Definidos os atores participantes e os cenários nos momentos da experiência da formação continuada. Estivemos juntos, individual e coletivamente, para

³¹ Modelo de Ficha Avaliativa dos primeiros encontros e o modelo do último encontro no ANEXO A.

acompanhar as diferentes atividades que se desenvolveram. Utilizamos, como instrumentos de maior aproximação um diário de campo, a observação participante e entrevistas semiestruturadas.

O trabalho de campo é uma interação social entre o pesquisador (professor/mediador dos encontros) e os sujeitos (professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Cariacica-ES de 2015). Dessa forma, tanto a observação participante quanto as entrevistas são espaços de produção da interação social e, ainda, são instrumentos para obtenção das informações (MACEDO, 2000; TERRA, 2004).

Durante o desenvolvimento, buscamos ser o mais frequente possível. Sempre estávamos junto dos professores da formação continuada, tentando abranger todas as atividades desenvolvidas pelos docentes. Participávamos das reuniões para apresentar e debater as propostas desenvolvidas por nós e para nós, auxiliando e levantando questões, enfim, buscamos participar com os docentes de todas as atividades desempenhadas de forma presencial e virtualmente (*e-mails*, *What's App* e plataforma *moodle*). Tínhamos conhecimento de todas as atividades que seriam desenvolvidas no decorrer dos encontros, pois participamos da construção das sugestões/propostas realizadas juntamente com os docentes de Educação Física.

Nos dizeres de Bogdan e Biklen (1994), notas de campo são relatos escritos pelo pesquisador sobre o que ele ouve, vê, vivencia e pensa no decorrer da busca por informações. Para um estudo de observação participante que seja bem-sucedido, as notas de campo devem ser detalhadas, precisas e extensivas e todas as informações obtidas durante o estudo são considerados notas de campo.

sim, essas notas são muito úteis visto que complementam informações obtidas por outras fontes. Além disso, quase todos os estudos incluem análises de documentos, podendo ser legais, pessoais, administrativos, formais e informais. O pesquisador não pode deixar de considerar elementos novos, identificados no contato com o campo e que possam ser relevantes (ANDRÉ, 2005).

Nesse sentido, quando o objetivo da pesquisa é estudar o problema por meio da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é importante para a pesquisa, podem ser incluídos todos os modos de produção do sujeito em forma escrita, como as redações, cartas, comunicações informais, programas, planos, cartazes, entre outros (MACEDO, 2000). Nesse ínterim, os questionários, trabalhos escritos, relatos de práticas, os documentos oficiais relacionados, bem como as comunicações oficiais e virtuais, entre outros, compõem nossas notas de campos para serem interpretadas.

Para realizar as notas, durante a experiência de formação continuada, sempre levávamos um caderno para fazer os apontamentos necessários e, em seguida, redigíamos essas notas como diário de campo diretamente no computador. Esse diário também foi intitulado de relatórios dos encontros, realizados nos dias subsequentes em que ocorreram os encontros. De acordo com Macedo (2000), o diário de campo é um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo de pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual com o objetivo de apreender o contexto do trabalho da investigação científica. Além disso, toda informação na observação contribuiu para elaborarmos questões para as entrevistas e contrastar informações e análise de documentos.

Nos relatórios dos encontros, procuramos realizar registros como: conversas dentro e fora dos espaços/tempos dos encontros presenciais que estavam relacionadas com o processo de formação continuada, alguns acontecimentos interessantes, dúvidas, sentimentos e reflexões sobre o que estava sendo discutido. Além disso, aproveitamos boa parte dessas informações para repensar e replanejar o próximo encontro da formação continuada.

Segundo Becker (1997), a observação participante caracteriza-se pela participação do pesquisador na vida cotidiana do grupo estudado. O pesquisador observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente, como se comportam diante delas e ainda realiza conversas com alguns ou todos os participantes da situação e investiga as interpretações que eles

têm a respeito dos acontecimentos que observou, bem como planeja, propõe e intervém.

Esse mesmo autor afirma que tal método é utilizado especialmente quando o interesse é compreender uma organização específica ou um problema substantivo. A observação participante produz descrições detalhadas das situações com a finalidade de dar um sentido teórico à pesquisa.

Sobre essa questão, Bogdan e Biklen (1994) discutem os possíveis papéis do observador. Segundo eles, num dos extremos, situa-se o chamado observador completo, aquele que não participa de nenhuma atividade do local onde decorre o estudo; no extremo oposto, o qual é o nosso caso, o pesquisador tem envolvimento com a situação.

Realizamos as observações sem nenhum guia preestabelecido, pois entendíamos que, por mais que tivéssemos perguntas orientadoras, não podíamos impedir a possibilidade de encontrar outros elementos que pudessem ser significativos para o estudo, visto que, partindo da ideia de que as pesquisas qualitativas são flexíveis, o investigador é estimulado a criar seus próprios procedimentos (TAYLOR; BOGDAN, *apud* por TERRA, 2004).

A observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. “São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social [...]” (FREITAS, 2002, p. 29).

Utilizamos a observação participante, porque ela se baseia no “[...] princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 2007, p. 28). Esse tipo de observação, também denominada observação ativa, é um procedimento em que o pesquisador tem participação real na vida da comunidade ou do grupo pesquisado. O observador assume, até certo ponto, o papel de membro do grupo, chegando ao conhecimento da vida desse grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, 1994).

Após a experiência, realizamos a entrevista semiestruturada, a qual corresponde a uma sequência de perguntas abertas feitas verbalmente em uma ordem previamente estabelecida. No decorrer da entrevista, foram acrescentadas perguntas de esclarecimento (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Os critérios para escolha dos nove professores de Educação Física que entrevistamos foram: a) ao menos três docentes que tenham se envolvido em todo o processo da experiência de formação continuada daquele ano, contando a frequência desejável nos encontros presenciais, nos quais tenha demonstrado interesse e envolvimento nas atividades propostas, tendo entregue o trabalho escrito, participado na plataforma *moodle* e apresentado seu relato de experiência no seminário de práticas; b) ao menos três professores que tenham se envolvido na experiência de formação continuada, contando a frequência desejável nos encontros presenciais, tenham demonstrado interesse e envolvimento nas atividades propostas, contudo não participaram da plataforma *moodle* e/ou não apresentaram seus trabalhos no seminário; c) ao menos três docentes que não tenham se envolvido significativamente no decorrer da experiência da formação continuada, ou seja, participando dos encontros presenciais obrigatórios, contudo não demonstrando grande interesse e envolvimento nas atividades propostas, não tenha entregue trabalhos escritos, não tenham participado do *moodle* ou apresentado trabalho no seminário; e d) todos os entrevistados deveriam ter participado dos processos de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Cariacica-ES nos anos de 2013 e 2014, visto que o processo formativo de 2015 foi uma continuidade desses.

Assim, tendo em vista a esses critérios para escolha dos professores, pareceu-nos interessante entrevistar atores que se envolveram de diferentes maneiras nessa experiência de formação continuada, de modo que possam contribuir para melhor tentarmos atingir nossa principal questão do estudo.

Agendamos³² as entrevistas com os professores em suas respectivas escolas, nos horários em que puderam nos atender, sem que prejudicássemos suas tarefas de planejamento, preenchimento de pautas ou mesmo a rotina escolar. Assim que chegávamos, era solicitado um local mais reservado para a realização da entrevista, de modo a diminuir interrupções ao longo da conversa, fato que eventualmente ocorreu, visto que nem sempre havia espaços reservados disponíveis. A maioria das entrevistas foram realizadas nas bibliotecas, sala de vídeo, sala do pedagogo, na quadra da escola ou na sala de materiais da Educação Física.

Para as entrevistas, adotamos sempre os mesmos procedimentos: apresentamos, a princípio, as perguntas³³ que foram realizadas ao entrevistado, solicitando uma leitura prévia e lembrando que pedisse esclarecimentos, caso tivesse dúvidas, ou se manifestasse informando que gostaria que não perguntássemos a respeito de determinado assunto, tendo a liberdade de pedir ao pesquisador que suprimisse as perguntas que o incomodavam, fato que não aconteceu. Em seguida, explicamos novamente, de forma bem breve, o intuito da pesquisa, esclarecendo que nada que fosse dito influenciaria a relação com o seu trabalho. Depois, solicitamos a leitura e assinatura das duas vias do Termo de Consentimento Livre Esclarecido e, somente após realizado esse procedimento, iniciamos a sessão de entrevista.

Realizamos as gravações com dois *smartphones*.³⁴ Retirávamos os *chips* para que as chamadas de ligação ou mensagens não interrompessem as gravações dos áudios. Ao término das entrevistas, imediatamente passávamos as gravações para o

³² Realizamos as entrevistas entre os meses de outubro e novembro do ano de 2016. Eventualmente, ocorriam alguns encontros no mesmo dia, devido à coincidência de agenda e itinerário. Desse modo, as entrevistas com os professores se efetivaram, respectivamente, nas seguintes datas e horários: a primeira: no dia 3-10-2016, segunda-feira, das 14h30min às 14h59min; a segunda: no dia 13-10-2016, quinta-feira, das 7h40min às 8h:41min; a terceira: no dia 18-10-2016, terça-feira, das 8h00min às 8h32min; a quarta: no dia 18-10-2016, terça-feira, das 10h15min às 10h47min; a quinta: no dia 26-10-2016, quarta-feira, das 10h00min às 10h26min; a sexta: no dia 26-10-2016, quarta-feira, das 14h05min às 14h29min; a sétima: no dia 1-11-2016, terça-feira, das 8h24min às 8h47min; a oitava: no dia 1-11-2016, terça-feira, das 14h30min às 14h56min; a nona: no dia 7-11-2016, segunda-feira, das 10h05min às 10h38min, totalizando 286 minutos de entrevistas com os nove professores.

³³ APÊNDICE D – Roteiro da entrevista semiestruturada.

³⁴ *Smartphone* é um telefone celular que significa telefone inteligente, em português. É um termo de origem inglesa, um celular com tecnologias avançadas, o qual inclui programas executados num sistema operacional, equivalente aos computadores e, ainda, esses aparelhos executam a função gravações e de câmeras fotográficas, que substituem, muitas vezes, a necessidade de uma máquina específica devido à qualidade da gravação, resolução e praticidade de conduzi-los.

notebook, assim tivemos mais um local onde as gravações pudessem ser armazenadas com segurança antes das transcrições e análises interpretativas.

Ao término de cada entrevista, essa foi transcrita, na íntegra, o mais rápido possível, e foi enviada, por *e-mail*, ao entrevistado para ele responder se concordava ou não com o que foi transcrito, podendo acrescentar ou suprimir algo que na transcrição não ficou da maneira que ele gostaria. Caso tenham realizado modificações, ou não, os entrevistados deveriam nos confirmar por *e-mail*. Todos responderam ao *e-mail* e não propuseram modificações.

Os nove entrevistados não foram identificados ao longo do estudo, porém caracterizamos o perfil desses voluntários quanto à idade, sexo, tempo de formado, tempo de atuação na educação básica (alguns fizeram questão de contabilizar o período que atuaram como graduandos. Embora tivessem vínculos de estágio, ressaltaram que exerciam a função de professor nas referidas instituições), em quais etapas da educação básica atuam, além de interpelarmos se trabalhavam em mais de um turno e/ou outra área.

A professora Geruza, de 41 anos, formada há 20 anos pela Ufes, atuando há 15 anos na educação básica, predominantemente no ensino fundamental I (de 1º aos 5º anos), leciona em dois turnos; o outro é na Prefeitura Municipal de Vitória-ES. O segundo entrevistado, Emerson, de 32 anos, formado há dez anos pela Ufes, tem nove anos de docência na educação básica, a maioria na primeira etapa do fundamental. Também é estatutário na Rede de Ensino do Estado com lotação na Superintendência de Cariacica-ES. A terceira entrevistada, Zilar, 47 anos, 27 anos de formada, há 25 anos leciona na educação básica e tem preferência pelas turmas de 6º aos 9º anos. Ela também tem vínculo estatutário na Rede Municipal de Vila Velha-ES. Esses professores foram os que participaram de toda a experiência de formação continuada, entregando as atividades escritas, participando do *moodle*, bem como apresentando seus relatos.

A quarta entrevistada foi a Penha, 30 anos, formada faz sete anos pela Universidade Vila Velha (UVV). Há seis anos atua na educação básica em todas as etapas do

ensino fundamental. Também possui vínculo estatutário na Rede de Ensino de Vila Velha-ES. Outra entrevistada, Salete, possui 44 anos, formada pela UVV em 2003, leciona faz 13 anos, oito na educação básica de 1º aos 5º anos, trabalhando somente um turno. O sexto professor a ser entrevistado, Elson, tem 38 anos, é formado pela Ufes desde de 1997, com 20 anos de docência, nove na educação básica atuando em todas as etapas do ensino fundamental, porém tem preferência pelos primeiros ciclos. Ele também é professor da Rede de Ensino Municipal de Vila Velha-ES. Esses docentes (4º, 5º e 6º entrevistados) participaram de maneira desejável dos encontros formativos com assiduidade e intervenções propositivas, porém não realizaram todas as atividades referentes à proposta, tendo alguns entregado o trabalho escrito e outros participaram do *moodle*.

O sétimo professor entrevistado, Max, 34 anos, é formado pela Faesa, em 2009. Tem oito anos de docência na educação básica em todas as etapas do ensino fundamental. É professor estatutário da Rede de Ensino de Vila Velha-ES, além de atuar na sala de musculação. Bili, 33 anos, é formado na Faculdade Salesiana de Vitória, em 2006, com onze anos de docência, dez trabalhando na educação básica. Ele prioriza o ensino fundamental e também é professor da Rede de Ensino Municipal da Serra-ES. Por último, entrevistamos Jack, 38 anos, formado em 2004 pela Ufes, treze anos de docência, todos na educação básica. Prefere atuar com o ensino fundamental II. Também é estatutário na Rede de Ensino Municipal da Serra-ES. Esses professores não pareceram demonstrar interesses pela experiência desenvolvida e tiveram poucas ou nenhuma participação de intervenção, não se envolvendo nas demais atividades propostas tanto presencialmente quanto a distância.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas, além de constituírem a estratégia dominante na busca pelas informações, podem também ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análises de documentos e outras técnicas. Em todas essas situações, a entrevista é utilizada para buscar informações descritivas na linguagem do próprio sujeito. Dessa maneira, permite ao pesquisador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

5 ESTUDO INTERPRETATIVO DA EXPERIÊNCIA

Apoiamo-nos em Sarmiento (2011) que referencia o paradigma interpretativo em estudos sociais e organizacionais, no qual o trabalho relacional pode ser uma das condições para a interpretação científica. Dessa forma,

[...] postula a interdependência do sujeito e do objecto de conhecimento em ciências sociais. Assim, o conhecimento científico dos factos sociais resulta de um trabalho de interpretação, o qual só é possível através de uma interacção entre o investigador e os actores sociais, de forma a poder reconstruir-se a complexidade da acção e das representações da acção social. Dado que a realidade social é construída através (e por efeito) das interpretações do real feitas pelos actores sociais, não é possível uma ciência que ignore essas interpretações (SARMENTO, 2011, p. 142).

O referido autor endossa que interpretar a ação e sua simbolização pelos atores sociais no contexto pode ser a síntese de uma perspectiva que se revê no quadro do paradigma interpretativo. Logo, avaliar o entendimento docente de uma experiência de formação continuada também nos parece que pode ser associado a tal paradigma. Destarte, o estudo interpretativo pode derivar, por consequência, para outros fatores explicativos e outros critérios de juízo analítico.

Sarmiento (2011) destaca, ainda, que o estudo interpretativo faz-se no quadro de interações comunicativas, no qual a linguagem verbal ganha prioridade. A verbalização é componente indissociável do diálogo interpretativo, o que não significa que os gestos, objetos, comportamentos não verbais, indícios físicos e materiais do contexto não sejam elementos determinantes, até porque “[...] muitas dessas verbalizações são difusas, incompletas ou mesmo distorçoras do significado realmente atribuído às acções” (SARMENTO, 2011, p. 148).

Para tanto, retomamos que a questão orientadora deste estudo interpretativo buscou responder à seguinte pergunta: como os docentes de Educação Física avaliam a experiência de formação continuada, desenvolvida em 2015, na Rede Municipal de Ensino de Cariacica-ES, subsidiada por princípios da reconstrução coletiva e colaborativa?

Dessa forma, formulamos dois eixos de análises relacionados com as questões específicas do estudo. Os referidos eixos foram analisados nas seções subsequentes e foram denominados, respectivamente, de: a) o entendimento docente da experiência de formação continuada; e b) as dissonâncias na experiência de formação continuada.

Cada eixo de análise formulado foi composto por dimensões específicas, levantadas na interpretação das informações da mencionada experiência formativa estudada, de modo que a informação contida numa determinada dimensão possa ser fisicamente separada das outras dimensões. Assim, percorremos todas as informações, buscando regularidades, bem como as dimensões presentes nas informações e, em seguida, escrevemos palavras ou frases para representar cada uma das 24 dimensões específicas elencadas (QUADRO 2):

QUADRO 2 – Dimensões específicas

Nº	DIMENSÕES ESPECÍFICAS
01	O que seria uma formação continuada ideal para os professores
02	Relevância da formação continuada
03	Continuidade do espaço/tempo formativo docente na Rede
04	Entendimento docente sobre a proposta da experiência de formação continuada de 2015 e rupturas com outros anos
05	Sobre a experiência da formação continuada
06	Entendimento docente sobre os encontros da experiência formativa de 2015
07	Estrutura/espaço/materiais para os encontros formativos
08	Dilemas entre os direitos e deveres docentes
09	Comunicação – “grupo do zap”
10	Sobre o mediador
11	Reflexo docente no próprio espelho
12	Escolha democrática pelos professores dos conteúdos/temas da experiência de formação continuada
13	Homogeneização dos discursos
14	Seminário
15	Elaboração coletiva e colaborativa
16	Trocas de saberes e experiências
17	Contribuição da formação continuada para repensar a prática
18	Constituição da relação entre saberes e formação docente
19	Percepção dos professores que se envolveram em todas as atividades sobre o envolvimento e participação dos demais docentes
20	Percepção dos professores que se envolveram parcialmente nas atividades sobre o envolvimento e participação dos demais docentes
21	Percepção dos professores que não pareciam interessados pelo envolvimento e participação dos demais docentes
22	Percepção do mediador sobre a participação e envolvimento dos professores
23	Percepção docente sobre o envolvimento e participação nas demais atividades que compunham a experiência de formação continuada
24	Trabalho escrito e plataforma

Fonte: Do autor.

Então, para cada um dos eixos de análises, separamos as dimensões específicas levantadas que se relacionam entre si. Vale ressaltar que quaisquer das informações obtidas puderam pertencer a mais de uma dimensão específica. Essas, por sua vez, também puderam compor mais de um eixo de análise (QUADRO 3):

QUADRO 3 – Formulação dos eixos de análises (continua)

EIXOS DE ANÁLISES	DIMENSÕES ESPECÍFICAS
O entendimento docente da experiência de formação continuada	O que seria uma formação continuada ideal para os professores
	Relevância da formação continuada
	Continuidade do espaço/tempo formativo docente na Rede
	Entendimento docente sobre a proposta da experiência de formação continuada de 2015 e rupturas com outros anos
	Sobre a experiência da formação continuada
	Entendimento docente sobre os encontros da experiência formativa de 2015
	Estrutura/espaço/materiais para os encontros formativos
	Constituição da relação entre saberes e formação docente
	Trabalho escrito e plataforma
	Sobre o mediador
	Reflexo docente no próprio espelho
	Escolha democrática pelos professores dos conteúdos/temas da experiência de formação continuada
	Homogeneização dos discursos
	Seminário
	Elaboração coletiva e colaborativa
	Trocas de saberes e experiências
	A contribuição da formação continuada para repensar a prática
	Comunicação – “grupo do zap”
	O que seria uma formação continuada ideal para os professores

QUADRO 3 – Formulação dos eixos de análises (conclusão)

As dissonâncias na experiência de formação continuada	Constituição da relação entre saberes e formação docente
	Percepção dos professores que se envolveram em todas as atividades sobre o envolvimento e participação dos demais docentes
	Percepção dos professores que se envolveram parcialmente nas atividades sobre o envolvimento e participação dos demais docentes
	Percepção dos professores que não pareciam interessados pelo envolvimento e participação dos demais docentes
	Percepção do mediador sobre a participação e envolvimento dos professores
	Percepção docente sobre o envolvimento e participação nas demais atividades que compunham a experiência de formação continuada
	Trabalho escrito e plataforma
	Seminário
	O que seria uma formação continuada ideal para os professores
	Sobre a experiência da formação continuada
	Dilemas entre os direitos e deveres docentes
	Relevância da formação continuada
	Comunicação – “grupo do zap”

Fonte: Do autor.

Salientamos que o referido esquema explicitado não tem a menor intenção de ser considerado o certo, ou o melhor. O certo ou o melhor deve estar coadunando com os objetivos e particularidades de cada pesquisa. Para tanto, esse esquema pareceu ser o que mais colaborou para as interpretações das informações da referida experiência.

5.1 O ENTENDIMENTO DOCENTE DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Por intermédio de nossos estudos nesta pesquisa, desde a discussão com nosso referencial teórico (ARROYO, 2000; TADRIF 2002; NÓVOA, 2002), atravessando nosso levantamento a respeito das políticas públicas sobre a formação continuada docente, inferimos que parece emergir desses textos, acadêmico e legal, o que denominamos de princípios orientadores das formações continuadas dos professores, a saber: a) trabalho **coletivo e colaborativo**; b) **saberes e trocas de experiências** dos professores; c) ratificar que os docentes sejam **atores e autores** do processo; e d) sugerir **aproximações entre as discussões acadêmicas e o “chão da escola”**.

Nesse sentido, as interpretações das informações da experiência também nos permitem inferir que tais princípios pareceram refletir no desenvolvimento da mencionada formação continuada estudada. Basta ver nossas análises interpretativas das **dimensões específicas** agrupadas no **eixo de análise** que denominamos **O entendimento docente da experiência de formação continuada**, nas quais nos debruçamos no decorrer desta seção.

Não nos pareceu possível interpretar esses princípios de forma isolada. Assim, os dizeres dos professores nos possibilitaram entender que eles podem ser desenvolvidos de maneira imbricada/interligada à realidade da experiência de formação continuada de Educação Física e, também, entre si. Segue uma ilustração de nossa percepção de como esses princípios emergem do estudo analisado (Esquema 1).

Esquema 1 – Ilustração dos princípios imbricados/interligados à realidade da experiência de formação continuada e entre si



Fonte: Do autor.

A ilustração propõe-se representar nosso entendimento, bem como sugere que se possam operar tais princípios nos espaços/tempos de formação continuada, ou seja, de maneira imbricada/interligada à realidade praticada ao longo da formação continuada e entre si, portanto não podem ser descolados dos processos formativos docentes.

O entendimento dos professores de Educação Física do que é formação continuada nos pareceu que foi refletido no desenvolvimento dos encontros formativos de 2015, que contribuíram para avaliarmos a referida experiência de formação continuada e, ainda, repensar o processo formativo do professorado na Rede pública Municipal de Cariacica-ES.

Assim, a perspectiva de formação continuada docente, a qual apregoa uma formação permanente, que nunca tem fim, é perene, pode ser identificada na percepção dos docentes que participaram da experiência estudada, apontando para

a relevância de estarem sempre atualizados, de modo a fomentar refletir/repensar sua maneira de trabalhar, bem como melhorar sua prática pedagógica:

Eu acho, assim, que o professor, sem um momento de formação continuada, ele cai na mesmice, cai na rotina, na mesma coisa, do sempre igual. Agora, quando ele tem o momento de estar na formação, de estar junto ao colega, que ele tem que expor aquilo que desenvolveu, força ele a ter outros olhares e desenvolver coisas novas. Acho que isso que é o BUMM [sic] da formação. Para mim a importância da formação é essa, poder contribuir para repensar minha prática, fazer algo novo a cada ano (GERUZA, 2016)

É eu já tenho 25 anos que dou aula! A gente não pode parar só porque temos 25 anos de profissão! A gente não pode estagnar e fazer a mesmice de 92 e 93, né?! A formação, ela abre meus olhos para algumas coisas que a rotina da escola não me deixa perceber, porque a nossa correria aqui dentro [da escola], realmente, ela é muito grande! Então, na formação, a gente olha e opa! Isso aqui eu poderia estar fazendo de forma diferente, principalmente quando eu escuto e vejo meu colega fazendo o mesmo que faço, mas de forma diferente, entendeu?! Ele faz a mesma coisa que eu faço, mas a forma que ele pintou ali para mim, que ele desenhou, foi muito mais dinâmica! Então, a formação ela tende a abrir nossos olhos nesse sentido! Acho que tem de ser contínua, não pode parar (ZILAR, 2016)!

Dessa maneira, os docentes parecem que entendem a formação continuada como possibilidade de perenidade formativa, sobretudo quando as propostas dos encontros estão voltadas para suas realidades, focadas em seus saberes-fazer de ofício de mestre, promovendo mais sentido/significado em sua vida. Assim, esses momentos, segundo os docentes, podem permitir uma continuidade em suas formações, constituindo-se em uma atividade contínua ao longo de sua carreira.

Olha, conseguir fazer [a formação continuada] com que eu refletisse com temáticas, que escutassem a nós, professores, para dar mais significado e, conseqüentemente, contribuir no meu modo de pensar, modo de agir, modo de avaliar a realidade da escola, até atividades diversas que possam atingir nossos objetivos. Um tempo que pudesse haver um bate papo, uma troca de experiência, que pudessem nos escutar. Acho que a troca de experiência é muito válida na formação continuada. Não que viesse de cima para baixo, de fora da nossa realidade e fosse interferir, como se soubessem o que estava se passando em nossa aula. Então, que a formação possa nos dar meios para que possamos melhorar nossa realidade (EMERSON, 2016).

Seria aquela que pudesse estar trazendo para minha realidade. Isso seria o carro chefe. Você não pode ir lá, para uma formação, e ver as coisas totalmente fora da realidade, totalmente fora do chão da escola (ZILAR, 2016).

Percebemos uma expectativa dos professores em investir em formações que possam contribuir na resolução dos problemas que se apresentam em sua lida cotidiana da Educação Física escolar, levando em consideração as demandas advindas da prática pedagógica.

Dessa forma, a busca por formações não parece se configurar no que elas podem oferecer, mas considerar aquilo que, no entendimento dos professores, poderia dialogar com seus contextos de ensino, suas necessidades e expectativas. Aquilo que por eles pudessem ser apropriados, objetivando responder às suas demandas, ou seja, está mais próximo de um utilitarismo e menos das práticas formativas.

Além disso, destacam a perspectiva da elaboração coletiva da proposta, mostrando que não coadunam com uma proposta verticalizada, ou seja, aquela em que eles não sejam escutados, seus anseios e necessidades não sejam refletidos. Então, apresentam um entendimento de formação continuada em que eles próprios sejam os protagonistas, sobretudo, por meio da colaboração de trocas de experiências, com o intuito de melhorar suas realidades, bem como suas práticas pedagógicas. Assim, inferimos que pode ser essa homogeneização, entre o que se oferece e o que se tem de anseio e necessidade, uma projeção de formação contínua aproximada do ideal.

No que tange à troca de experiências, ressaltamos uma questão incisivamente levantada pelos pares, que é a relevância das vivências/práticas nos encontros. Para os professores, essas vivências sempre deveriam ocorrer, inclusive em seus discursos, para reforçar a relação entre teoria e prática no processo formativo docente, embora, muitas vezes, isso soe como um exacerbado praticismo por parte dos professores de Educação Física:

Então, na verdade, nós, da Educação Física, a gente gosta mesmo é da prática! Gosta, sim, de ouvir, debater, mas gosta de formações mais práticas! Formações que a gente consiga trazer para nossa realidade (PENHA, 2016).

Inclusive podendo falar sobre a questão das aulas práticas. Então, seria sempre interessante, na medida do possível, inserir aulas práticas, não apenas teóricas, porque isso enriquece e é uma troca de experiências (MAX, 2016).

Já quanto àquelas formações mais teóricas, que têm que ficar ali só escutando, tem temas que a gente ouve em todas as formações, né?! A gente, às vezes, ouve aquele lá, às vezes, o cara nem está em sala de aula mais, está só na parte de pesquisas, né?! Dentro do campo acadêmico, né?! Então, ele vai lá e fala como que tem que ser feito, né?! Aquela teoria linda, como a gente vê nos livros, mas, em menos de meia hora, você fica assim: 'Bicho, na minha escola não tem como a gente fazer isso! Na minha escola não tem como fazer aquilo'. A gente vê que no dia a dia não é assim que funciona, né?! É tudo muito bonito ali, na fala deles, mas, na prática, não funciona (JACK, 2016).

O entendimento do professorado denota a necessidade de que sua formação partilhe de uma proposta que busque a especificidade da Educação Física, ou seja, que haja práticas corporais, vivências práticas. Dessa forma, associa-se a proposição de que o saber-fazer docente é muito mais para ser vivido do que transmitido (ARROYO, 2000), que os professores querem se apropriar dos conteúdos e das metodologias dos pares de modo a repensar seus ofícios, de acordo com seus contextos, peculiaridades e realidades.

Desse modo, inferimos que tais professores ratificam que a prática pedagógica desse componente curricular possui sua especificidade, que não se assemelha às demais disciplinas escolares. Segundo Molina Neto (1998), a Educação Física se difere devido ao fato de trabalhar com e através do corpo dos discentes. Essas particularidades são fundamentais. Basta ver suas estratégias para desenvolver e acumular conhecimentos e experiências no espaço/tempo escolar.

Assim, Charlot (2009, p. 243) também defende a especificidade da Educação Física, em seus dizeres:

[...] não é uma disciplina escolar 'como as demais'. E acrescento: felizmente. Não é igual às demais porque ela lida com uma forma do aprender que não a apropriação de saberes enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la. O fato de que é uma disciplina diferente não significa que tem menos legitimidade do que as demais disciplinas [...]. Em vez de se esforçar para aparentar-se normal, conforme a norma dominante de legitimidade escolar, a Educação Física deveria, a meu ver, legitimar-se por referência a outra norma, a outra figura do aprender.

Nos dizeres docentes, ratificados por Molina Neto (1998) e Charlot (2009), se o saber de que trata a Educação Física está preferencialmente associado ao fazer, o

espaço/tempo da formação continuada poderia lançar seus holofotes nessa perspectiva. Assim, investigar o modo como os professores se apropriam desse saber-fazer de ofício, bem como dos sentidos/significados que eles representam na e para a sua prática pedagógica pode colaborar no processo formativo contínuo.

Segundo Molina Neto (1998), uma possível hipótese para essa aparente resistência docente às formações mais teóricas reside no fato de as formações constituírem, historicamente, o lugar da teoria e da capacitação e, no caso da escola, o contexto de sua aplicação. Então, a questão não está no distanciamento dos professores quanto ao uso da teorização, do pensamento, da abstração, mas no processo histórico que delegou à formação valorizar a polarização entre teoria-prática e saber-fazer, o que, em certa medida, vem sendo apontado nos dizeres dos docentes.

Nessa direção, corroboramos a assertiva de Caparroz e Bracht (2007, p. 26-27) que endossam o seguinte:

Entendemos que há verdade no ditado popular de que a ‘teoria na prática é outra’. No entanto, não compartilhamos do preconceito em relação à teoria que está presente no ditado, ou seja, de que as teorias não servem porque elas não ‘funcionam’ na prática – elas precisam, na verdade, ser modificadas pela prática. Quando hoje alguém chama um professor de teórico (da Educação Física), procurando dar uma conotação negativa à afirmação, e diz que sua teoria não se aplica na prática, isso, paradoxalmente, pode ser interpretado como um elogio. Isso porque uma outra leitura do dito popular é possível. A leitura de que o ditado, na verdade, desvaloriza a prática em vez da teoria, porque traz embutida, exatamente, a ideia de que a prática, se a teoria funcionasse, seria apenas uma consequência, uma mera ‘aplicação’ daquela – o sujeito da ação seria a teoria e não a prática: o que fazem os práticos? Aplicam o que os teóricos ditam! O mérito seria todo da teoria, que conduziu bem a prática. Ainda bem que a teoria na prática é outra, pois permite que o ‘prático’ seja autor de sua prática e não mero reproduzidor do que foi pensado por outros. A prática precisa ser pensante (ou reflexiva)!

Nessa esteira, a causa da desvalorização dos saberes docentes pelas autoridades é um problema político; não epistemológico ou cognitivo. A raiz do problema encontra-se no estabelecimento da divisão do trabalho, entre os que pensam, elaboram e os que aplicam e executam (TARDIF, 2000b). Então, o professorado não deve aplicar teoria, mas reconstruir seu saber-fazer com referências de suas experiências e reflexões teóricas (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Essa, podemos dizer, exigência pelas vivências/práticas na formação continuada dos professores de Educação Física nos conduz para algumas interpelações reflexivas, que não necessariamente temos a pretensão de dar respostas, contudo podem colaborar para repensarmos o espaço/tempo formativo docente, a saber: Quais os outros motivos que levam os docentes a terem essa “aversão” a um momento de debate mais teórico/acadêmico em seu processo formativo? Isso também não compõe sua formação perene, bem como contribui para uma melhor leitura de sua lida, de modo a melhorar sua intervenção na prática (pedagógica)?! Podemos deduzir que as formações continuadas, nas quais esse professorado se envolveu, estavam desarticuladas de suas realidades, anseios e necessidades? Cabendo, portanto, que elas sejam repensadas, homogeneizadas?

Além disso, poderíamos deduzir que parte dos professores de Educação Física escolar não consegue aproximar seus saberes da experiência dos saberes acadêmico e científico? Para tanto, a formação continuada dita ideal seria aquela concentrada, exclusivamente, nas vivências/práticas? Como se as situações problemáticas de suas lidas fossem, excepcionalmente, uma questão a ser “resolvida” pela prática em detrimento ao saber teórico?

Tratando-se das críticas sobre a verticalização, tanto da elaboração das formações sem o envolvimento dos professores, quanto do teorismo aplicacionista/tecnicista, essa conclamação dos professores por práticas (e mais práticas) nos encontros formativos, bem como de uma resposta às suas realidades nas formações, elas não soariam como um “praticismo/aplicacionista”? “Praticismos” em que os professores parecem buscar trocas de experiências, de modo a identificar vivências/práticas como uma mera reprodução adaptável ao seu contexto? Isso não poderia ratificar as críticas à epistemologia da prática, em que os professores dominam um fazer, sem saber?

Esse “praticismo/aplicacionista” não reforçaria a polarização entre os discursos teóricos e práticos? Como fomentar nos professores uma transgressão a essa possível “aversão” à formação dita teórica? Como promover uma homogeneização entre tais polos nos espaços/tempos formativos da Rede Pública Municipal de

Cariacica-ES? Como provocar uma busca docente, pela teorização da prática, de modo a atender à proposta de trocas de experiências coletivas e colaborativas sem reforçar esse “praticismo/aplicacionista” ou, mesmo, um teoricismo aquém da lida cotidiana docente?

Nesse sentido, avaliamos que esse tipo de formação, no qual somente se reproduz em sua lida o que se praticou, pode fomentar o fortalecimento de uma perspectiva técnico-instrumental, cujo intento é formar o professor para aplicar conteúdo, não reconhecendo suas práticas como produtoras de teoria. Então, salientamos a necessidade de construir um sentido/significado de formação continuada que não esteja associada à ideia de que o professorado vivencie esses lugares para mera capacitação/treinamento/reciclagem.

Contudo, que eles possam entendê-la como mais uma possibilidade formativa que pode promover o docente a problematizar sua lida cotidiana, repensá-lo, bem como ser produtor de teoria. Isso implica uma mudança nas relações estabelecidas em que os professores passem de espectadores a autores e protagonistas, corresponsáveis pelo processo de formação.

Para tanto, tendo em vista a percepção do professorado do que parece ser uma formação continuada ideal, buscamos analisar seus entendimentos da experiência formativa de 2015, subsidiada pela perspectiva coletiva e colaborativa para, assim, melhor avaliar a mencionada experiência.

Nesse íterim, ressaltamos a ruptura, identificada pelos professores, da perspectiva de formação continuada posta pela Seme de Cariacica-ES a partir dos últimos três anos, 2013, 2014 e 2015, e de como eles pareceram dar mais sentido/significado tanto ao espaço/tempo formativo, quanto às práticas docentes.

Trazendo minha primeira experiência de 2009 na Rede, como era o início, eu confesso que me sentia meio perdido. Fui tentado buscar uma temática dos próprios professores, mas não tinha uma continuidade, então, ficou uma coisa muito solta! Então, tudo que era planejado continuamente com os professores não era executado, não dava para continuar; sempre tinha que mudar a abordagem que foi pretendida. Mas, terminando esse processo, quando retomaram a formação de dois, três anos para cá [2013, 2014 e 2015], ficou muito mais estruturado, ficando muito mais valiosa, tendo mais

incentivo, bate papo, mais de acordo com nossa realidade (EMERSON, 2016).

Quando entrei em Cariacica, a formação continuada em si, em 2008, confesso que ouvia as pessoas falando: 'Ah, é tudo a mesma coisa! É só blábláblá! Não adianta nada!' Mas, quando chegou no ano de 2013, o grupo de meninas que estavam na frente da formação, aí, sim, percebi que todas aquelas questões tinham mudado. E aí o trabalho delas me chamou a atenção, porque dava respostas às coisas que fazia na escola. De fato, consegui ver essa importância da formação continuada e a complementação daquilo que faço na escola, via vários relatos dos professores, vi que também eu não estava sozinha, que temos um grupo, que pensa parecido, temos as mesmas angústias dentro da área. E eu vi muitos relatos sendo feitos nas formações que ajudavam a responder a essas perguntas (SALATE, 2016).

As políticas públicas são e devem ser elaboradas como as respostas do Estado às demandas que emergem da sociedade, bem como do próprio interior, sendo essa a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área em longo prazo. Contudo, os dizeres do professorado nos apontam uma política de formação continuada de mandato, que finda com a entrada do novo poder Executivo Municipal e/ou de um novo secretário de Educação Municipal, em detrimento da perspectiva de política de formação continuada municipal (HOFLING, 2001; CUNHA; CUNHA, 2002).

Assim, a política de mandato caracteriza-se como ações políticas realizadas de maneira não corporativa e independente das instruções do grupo que elegeram determinado político, ou seja, essa perspectiva se preocupa pouco com suas raízes ideológicas, político-partidárias e com os desejos e interesses dos eleitores que o elegeram e/ou com os grupos mais necessitados que precisem de determinadas ações (CHAUÍ; NOGUEIRA, 2007).

Nesse sentido, a Política de Estado é constituída de acordos de longo prazo, entendida como uma ação política de continuidade, independentemente das pessoas e dos partidos que assumam os cargos políticos após os encerramentos dos mandatos (LECHNER, 1996; HOFLING, 2001). Problemática que também aflige a formação continuada dos professores da Rede Pública de Ensino.

Nesse ínterim, a ruptura com relação à formação é destacada, sobretudo, pelo fomento ao diálogo da Seme com o coletivo docente. Aproxima-se da ideia das

transgressões propostas por Arroyo (2000), na qual ambos, Secretaria e professorado, buscam o processo de desconstrução de estilos, culturas e práticas.

O Órgão Central passa a superar o estilo tutorial e normativo na formação, o estilo verticalizado, de cima (Seme) para baixo (professores), possibilitando as trocas de experiências entre os pares da Rede de Ensino de acordo com suas realidades, de modo que essas vivências possam ser socializadas, discutidas e reforçadas visando, assim, à qualidade da educação pública.

Esse processo, de desconstrução de estilo tutorial e normativo, parece ter sido mais aproximado na referida experiência de formação continuada de 2015, na qual os professores avaliam, de modo geral, como positiva, a proposta desenvolvida no mencionado ano. Enfatizando a reconstrução coletiva e colaborativa da formação, apontando a continuidade com os outros anos, o diálogo com sua vida cotidiana, bem como as trocas de experiências entre os pares, sobretudo o fato de os próprios professores da Rede estarem à frente da mediação das formações.

Ressaltei que não sou 'professor formador de professor!' Sou professor de escola, como eles. Tentei esclarecer que meu processo de formação continuada coadunava com o deles, logo, estou, somente, à frente da formação; não posso ser o único responsável pelo sucesso ou equívocos dos encontros! Tentei apresentar a ideia de que aqui somos corresponsáveis. Da mesma maneira afirmei que há professores aqui com uma excelente bagagem, com totais condições de assumir esse trabalho, fometei que esses professores pudessem contribuir muito com o nosso processo de formação. Reafirmei ao grupo que estou mediador da formação! [...]

Enfatizei a necessidade da importância de trabalharmos coletivamente, de pensarmos que a proposta deve ser construída entre nós, professores da Rede, de acordo com nosso interesse, levando em consideração nossa especificidade, como área e região, e, conseqüentemente, não propus esse levantamento de ideias para solucionar os problemas. Sobre muitas temáticas aqui levantadas, não tenho domínio; também tenho dificuldades, assim como todos. Muitas das temáticas, devido ao tempo, não serão contempladas neste ano, mas o importante é que as propostas e problemáticas do que será debatido venham de dentro do grupo, que não seja algo do mediador para os professores, muito menos da Secretaria/Coordenação Geral da Formação Continuada para os professores (DIÁRIO DE CAMPO 1, 2015).

Em 2015, achei bacana, porque as formações trouxeram mesmo as nossas necessidades. Então, assim, trouxe coisas que outro colega está trabalhando e a gente consegue ver na nossa prática. Então, em 2015, achei que as formações foram mais enriquecedoras e válidas, porque eu conseguia trazer muita coisa da formação para meu cotidiano. Lembro que

já, na primeira formação, você fez uma análise das formações dos últimos anos, você se apresentou e perguntou: o que nós esperávamos para este ano? Qual era nossa expectativa? E aquilo que nós queríamos e como queríamos que fossem os encontros. Então, teve um questionário onde você mapeou o que esperávamos que fosse e os temas que fossem debatidos ao longo do ano! E, assim, foi ao longo deste ano! Acho que a proposta conseguiu atender, sim, de algum modo atendeu a todos que ali queriam alguma coisa (rsrs) (PENHA, 2016).

Então, assim, aquilo que foi aguçado foi trazido no ano de 2015 também, porque foi como se fosse um ciclo a ser fechado. Iniciou com as outras professoras, as meninas. Foi excelente! As questões que faltaram ser atendidas, logo no início do ano em 2015, aquele questionário com relação a essas questões que faltavam complementar para dar continuidade, então, assim, fechou um ciclo e iniciou aperfeiçoando, foi uma continuação e com primor, vamos falar assim (rsrs)! Porque eu acho que o que faltava foi arredondado em 2015, porque com relação a 2015, foi mais efetivo, das questões que levantávamos e de alguma forma tínhamos um encaminhamento dos anseios de fato no espaço de formação [...]. Até porque é quando a gente está situado, quando a gente está numa formação, a gente precisa de pessoas que estejam de fato trabalhando na mesma realidade que a gente. Então, assim, o fato de serem os próprios professores de Educação Física estarem à frente dos trabalhos, acho que deu uma nova cara ao trabalho de formação. Isso, talvez, tenha sido a grande guinada nesses três ou quatro anos de formação para cá, né?! (SALETE, 2016).

O que marca a guinada do processo formativo docente da Rede, nos dizeres dos professores, é o fato de o próprio professorado assumir a função de mediar sua formação, construindo coletivamente uma direção de dentro, socializando suas experiências e significados. Parece superar a ideia de as práticas pedagógicas serem mero ponto de chegada, algo no fim da linha para ser modificado, adotando as supostas mudanças que vêm de fora da sua lida cotidiana (ARROYO, 2000).

Buscar avaliar o processo formativo dos professores de Educação Física por meio dessa experiência, com a própria categoria dirigente, sugere uma perspectiva de formação continuada refletida no próprio espelho, que passa a expressar sua autoimagem, por meio do caminho percorrido pelos docentes em suas realidades, sem que se pretenda dar respostas únicas e verdadeiras, mas que seja construída coletiva e colaborativamente sua formação perene, com o intento de melhorar sua prática docente (ARROYO, 2000).

No que tange à questão da mediação das formações, no caso específico da referida experiência estudada, o professorado entende que o fato de o professor ser da

Rede, participante das formações continuadas e, ainda, estar na escola atribui aos encontros possibilidades de maior diálogo com suas realidades. O participante percebe que aquele que está à frente, mediando os encontros, é igual. Assim, ele passa a se ver no processo, pois a experiência de formação continuada parece refletir seu próprio espelho:

Assim como eles [os professores da experiência de formação continuada], sou professor da Rede desde 2010. Com problemas de estrutura física e falta de materiais, problemas com a carga horária, problema de trato didático de conteúdos, entre outras tantas questões debatidas ao longo dos últimos anos. Conheço boa parte dos professores, ou porque estudamos juntos durante a formação inicial, ou por termos participado de eventos da área, ou por termos a oportunidade de trabalhar na mesma unidade, ou mesmo nos conhecíamos nos encontros da formação continuada dessa ou de outras Redes (DIÁRIO DE CAMPO 1, 2015).

Foi essencial o mediador ser do município, pelo fato dele entender a realidade em que trabalha. Como você vai mediar essa relação de formação continuada entre os profissionais, se você não conhece essa realidade dos profissionais de lá? Da realidade da clientela do município? Das estruturas das escolas do município? Então, se o profissional mediador é da Rede, ele entende todas as dificuldades, facilidades e sabe que caminho tomar. Eu acho que isso facilita! (GERUZA, 2016).

[...] ser professor da Rede ajuda muito, porque assim: 'Ah, ele é igual a nós!'. Não é aquele professor da faculdade lá que nunca entrou numa escola para dar aula, não sabe o que é o dia a dia da escola para ter que dar aula. É aquele discurso que permeia entre os professores: 'Ah, vai lá encarar 40, 35 alunos [na escola]?!'. Quero ver falar a mesma coisa! [...] Então, talvez para o professor que está participando da formação, ele vai ver que ele é igual a gente. Que ele está tentando fazer uma coisa para gente! É uma coisa nossa! Para nós, né?! (EMERSON, 2016).

Então, assim, dá um respaldo maior, porque a gente vê que o cara que está ali é igual a mim, é igual a gente, que assumiu esse pepino ainda, né?! Você vê que, quando o cara é de dentro, ele tem interesse naquilo ali, né?! Interesse de estar ajudando, interesse dele também, porque ele está aprendendo. Quando é o professor igual a você, que trabalha com a gente, que trabalha dois horários, que nós conhecemos, pega para debater, a gente se sente muito mais inserido e muito mais à vontade de falar realmente, de estar falando a mesma língua, entendeu?! (BILI, 2016).

Assim, o fato de o professor mediador ser da Rede aparece como reflexo dos professores, basta ver suas avaliações ao perceberem que se sentem iguais, que estão no mesmo patamar. Esse parece ser mais um fator que se aproxima da proposta projetada, e entendida pelos pares, sobre a horizontalização entre os envolvidos no processo formativo, visto que o mediador é conhecedor da região, do público e sofre das mesmas condições de estrutura física e materiais.

E, ainda, tal avaliação coaduna com a projeção da elaboração coletiva e colaborativa, haja vista que endossa que a experiência de formação continuada foi dos, para e com os professores com interesses mútuos em estarem aprendendo, embora o professorado destaque que parece haver certa pretensão noajuizamento dos professores. Para eles, sua formação somente será de qualidade quando estiverem os holofotes focados, exclusivamente, nos saberes da experiência. Esses dizeres soam, novamente, como um exagero pelo praticismo por parte do professorado.

No entendimento docente da experiência de formação continuada de 2015, é possível analisar como se destacam os princípios que se imbricam/interligam ao longo do referido processo formativo.

Algo me toca, principalmente aquela [formação] onde há troca de experiências, onde eu consigo ver aquilo sendo realizado e consigo ver que aquilo é possível que eu realize adaptando a aula dentro da minha realidade. [...] Uma formação só sobre uma temática é pouco! Para quem não tem segurança, a gente trabalha muito isso na Educação Física, desde a formação inicial, com os estágios, né?! Que um dava capoeira, porque ele tinha vivência com capoeira; aquele dava basquete, porque tinha experiência com basquete; outro na ginástica e assim vai! Então, um dia de formação sobre uma temática não acho que me dá tanto elemento para ter segurança para tal coisa, né?! (EMERSON, 2016).

Sempre chamou a atenção nos encontros é de sempre estar dando um *feedback* dos encontros anteriores, para trazer o encontro cada vez mais próximo da nossa realidade. Isso foi muito forte nas formações, elas se aproximaram. Porque, às vezes, a teoria não consegue se aproximar do que a prática requer, né?! Então, assim, você ficou trazendo para gente alternativas e modos para gente sempre estar se reinventando, né?! Na verdade, na nossa área é isso! A gente tem sempre que estar se reinventando! E, às vezes, uma experiência deu certo na aula do seu colega e você está adaptando para a sua realidade. Isso vai cada vez mais enriquecer a sua aula. Então, por isso que as experiências da formação de 2015 vieram contribuir e muito na minha prática, né?! Foram formações inseridas na nossa realidade, com atividades que podíamos trazer para nosso dia a dia (PENHA, 2016).

Na ponderação dos professores, as trocas de saberes e experiências nos encontros formativos parecem colaborar com seus processos de escuta renovada, o processo de formação perene, tendo como dever de ofício a arte de diagnosticar, auscultar e perceber. A assertiva de Arroyo (2000), de que o saber do professor é mais para ser vivido do que transmitido, aproxima-se do entendimento docente quando sugere que

deve haver mais de um encontro sobre a mesma temática, para possibilitar mais segurança com a aproximação da realidade dos professores.

Dessa forma, percebemos como as “experiências sociocorporais” (FIGUEIREDO, 2008) dos professores de Educação Física ainda parecem promover impactos não somente nos períodos de graduação, mas também nos espaços/tempos de formação continuada. Basta ver suas avaliações sobre os temas/conteúdos, nas quais expressam que precisam vivenciar mais para sentirem-se seguros, problema que se reflete em nossa área com a pouca diversificação dos conteúdos de ensino, devido ao predomínio das “experiências sociocorporais” dos professores nas aulas de Educação Física.

Corroborando o pensamento de Betti (1999), ratificamos que o fato de o professor não ter apresentado vivências com determinadas práticas corporais em sua trajetória escolar, bem como ter obtido um conteúdo insuficiente na graduação não o impede de superar a insegurança em relação a uma prática corporal nas aulas de Educação Física escolar, cujo conteúdo não tenha vivenciado. Portanto, ele não fica acomodado, ensinando somente os conteúdos com os quais tenha mais afinidade.

Porquanto, somente algumas práticas corporais fazem parte dos conteúdos das aulas de Educação Física escolar. As principais são chamadas de “quarteto fantástico”, pois se restringem às seguintes práticas corporais: futebol/futsal, basquetebol, handebol e voleibol. As demais práticas corporais, de maneira geral, dificilmente são difundidas entre os escolares ao longo da educação básica.

Tendo em vista que os currículos que formam os professores incluem disciplinas como dança, capoeira, judô, atividades expressivas, ginástica, atletismo, folclore, entre outras, intriga-nos a pouca utilização desses conteúdos nas aulas de Educação Física escolar. Isso ocorrer por comodismo ou até mesmo pela falta de aceitação desses conteúdos pela sociedade, porém o fato é que ainda há uma enorme resistência dos próprios docentes às novas propostas de ensino (BETTI, 1999).

Assim, os estudantes das séries/anos finais do ensino fundamental dão pouco valor à Educação Física. Já os das séries/anos iniciais desse segmento estabelecem uma leitura positiva sobre essa disciplina. Ao que parece, o ensino do conteúdo “experiências sociocorporais” dos professores, nos ciclos iniciais do ensino fundamental, apresenta-se como novo e interessante, mas, à medida que vão avançando no processo de escolarização, essas “experiências sociocorporais” ficam repetitivas e desinteressantes para os estudantes, o que nos remete a repensar esse ensino do conteúdo da Educação Física também nos espaços/tempos da formação continuada (SCHNEIDER; BUENO, 2005; QUADROS *et al.*, 2015).

Contudo, destacamos que as trocas de experiências que se remetem a uma condição essencialmente nova, na medida em que as práticas corporais tradicionais nas aulas de Educação Física escolar são contestadas, não se definem em contraposição ao velho que esteve errado, tanto quanto que o que se busca e propõe como novo passará a ser definitivo, mas é do velho que se engendra o novo. Assim, aprender da experiência implica haver certa continuidade, certa identidade que dê margem à comparação (LIMA, 2005).

Dessa forma, as “experiências sociocorporais” dos professores, antes e durante suas licenciaturas, bem como em seu exercício docente, podem colaborar no espaço/tempo da formação continuada. Esse é um saber do professor que pode ser vivido e transmitido entre os pares.

Além disso, parece que a experiência de formação continuada apresentou possibilidades para os professores de Educação Física escolar superar o tutelamento do professor universitário, quando os sujeitos participantes foram tratados como profissionais de ofício que dominam um saber específico, por serem mais do que cumpridores de normas, mas encararam coletiva e colaborativamente as questões e escolhas vindas de sua prática pedagógica (ARROYO, 2000).

O entendimento docente sobre a aproximação dos discursos teóricos e práticos na referida experiência alude à construção da cultura de transgressão do professorado, a qual reflete na criatividade, inovação e liberdade do coletivo, quando esse

reinventa a proposta do outro que foi exposta na formação continuada. Assim, espera-se que o docente possa aprender no cotidiano de um ofício, exigindo que faça suas escolhas quando menos se espera, sem tempo para consultar o manual e normas (ARROYO, 2000).

Os docentes enfatizaram que se identificam mais com as vivências/práticas na experiência de formação continuada. Destarte, no decorrer do processo, perceberam uma interação coletiva e colaborativa entre os pares, por meio das trocas de saberes e experiências:

Principalmente o que me chamou a atenção, de fato, de tudo aquilo, parece engraçado, mas foi o xadrez, que para gente era um bicho de sete cabeças, bicho papão. Quando tivemos a oficina de xadrez, vimos como é possível ser feito esse trabalho na escola, aí, sim, a gente viu que, de fato, não é um bicho de sete cabeças. O que a gente tem que fazer é se aprofundar, estudar e ter ajuda dos colegas que têm experiências bacanas nessas situações. E foi trazido isso para gente! Naquele momento, todos participaram! Até quem não entendia muito passou a entender um pouco, ou se iniciou em um processo para buscar mais conhecimentos para aprender a ensinar. Eu acho de estarmos juntos e cada uma ter que explicar ali suas questões só agrega melhorias à nossa formação (SALETE, 2016).

Reservamos um espaço para a vivência, como os professores gostam de dizer, 'para a prática'. Recebemos os professores nesse dia com o auditório preparado, abrimos a cadeira e deixamos um espaço no meio da sala. Nesse espaço, organizamos algumas mesas dispostas uma ao lado da outra, com alguns tabuleiros e peças de xadrez sobre as mesas. A disposição da sala ficou semelhante a de um festival de xadrez. Foi interessante a reação de espanto e curiosidade dos colegas ao entrarem na sala. No decorrer das vivências, os professores juntaram-se nessas mesas em grupos, que, *a priori*, formaram-se por afinidade e, em seguida, os demais colegas que 'dominavam' o conteúdo começaram a colaborar nas 'monitorias' ao longo da vivência ('prática'), formando-se, então, outros novos grupos cujo intento era, além de quererem aprender o jogo ou jogar, o interesse em como se ensina a jogar, perguntando detalhes de como o outro faz. Percebia-se, também, a preocupação pelo fato de não saber jogar, questionando-se se poderia conseguir ensinar. Percebia-se, de fato, uma troca de experiência entre os professores sobre a temática/conteúdo elencada (DIÁRIO DE CAMPO 4, 2015).

As trocas ajudam bastante, porque todo ano você pode atualizar seu conteúdo de trabalho. Então, você tem vários recursos, vários conhecimentos, várias experiências, várias práticas que auxiliam. Então, quando você vai trabalhar com determinado público, não vai cru para a escola, já tem ali certa experiência, vivências de outros professores, que falam: 'Olha, trabalha dessa forma aqui! Pode ir, vai que dá certo!'. Então, mesmo que a gente não siga aquele caminho, já dá para você ter um pontapé inicial para começar seu trabalho, que foi sugerido pelo grupo, né?! (ELSON, 2016).

Parece que o processo formativo fomentou uma legitimação associativa do saber, não enunciado, ao fazer, caracterizado pelas trocas de saberes e experiências (CHARLOT, 2009). Assim, o professorado, ao apropriar-se dessas trocas no espaço/tempo da formação continuada, aponta as vivências/práticas como possibilidades de encontros positivos e enriquecedores, que podem promover uma busca por mais conhecimentos sobre a temática, de maneira mútua e coletiva.

Portanto, valorizar esse processo formativo, por meio do compartilhamento de saberes e experiências entre os pares, insinua-se como possibilidade de constituir outro modo de produção de conhecimento. Não se observou um praticismo, nem postura anti-intelectual, ou mesmo sugestão de pensar um perfil docente sem domínio de conteúdo, até porque se tentou centralizar a experiência formativa, segundo os dizeres docentes, no como poderia apoiar-se nas teorias e matrizes pedagógicas, tendo a prática docente como um filtro para transformar o conhecimento em função das exigências da vida cotidiana (ARROYO, 2000; TARDIF, 2000a).

Desse modo, a oficina de xadrez pode ter se configurado como uma forma metodológica para que o professor não apenas experimentasse, mas, ao vivenciá-la como um exercício da docência, estabelecesse outros sentidos/significados sobre essa formação, tendo condições de apropriá-la na sua prática pedagógica. Esse entendimento nos permite deduzir a respeito da natureza das práticas que os professores buscam na formação e suas implicações para o “aprender a ensinar”, ao invés de “aprender a fazer” (CHARLOT, 2000).

De tal modo, parece aproximar-se mais de uma prática pedagogizada, que tem seus objetivos, suas intencionalidades e seus pressupostos com foco em seu ofício. Então, no entendimento dos professores, aprender para ensinar significa, na prática, vivenciar experiências que possibilitem ao professorado repensar seus saberes-fazer, de maneira que eles possam ser aprendidos na prática. Isso nos permite inferir que, ao expressar esse saber-fazer com o corpo, produzimos um conhecimento traduzido em uma linguagem corporal que se ampara nas

experiências vivenciadas e na relação que o sujeito estabelece consigo e com seus pares (ARROYO, 2000; CHARLOT, 2000).

Nesse sentido, os saberes-fazeres docentes guardados dentro de suas caixas de ferramentas carecem serem valorizados e investigados no decorrer do processo formativo, de modo a identificar onde se dá o aprendizado. Para tanto, essas trocas, na referida formação continuada, remetem aos professores envolvidos a possibilidade de intervenção, ação e produção em cada situação nova, ou inesperada, pois, embora não sejam as mesmas, essas trocas parecem possibilitar que escolham as “ferramentas” mais apropriadas como alternativas prévias (ARROYO, 2000; TARDIF, 2000a).

O compartilhamento de saberes e de experiências na referida formação continuada, nos permite, a partir dos dizeres do professorado, estar imbricado/interligado aos princípios de autoria e protagonismo docente, bem como nos proporciona a perspectiva de construção coletiva e colaborativa no espaço/tempo formativo:

Nas trocas de experiências com os colegas, a gente se via ali. De repente, eu faço alguma coisa que eu acho errado, porque é muito simples e, nos relatos sobre, eu percebo que estou indo no caminho certo! Que é aquilo mesmo que estou fazendo. Estou no caminho certo! (GERUZA, 2016).

Ali, nos relatos, a gente via a cara da Educação Física! A cara do professor! Em 99% a gente via que éramos nós que estávamos mandando ali, na formação! Apesar de toda estrutura e sistema, a formação era nossa, não havia interferências abrangentes! (ZILAR, 2016).

Eu consegui visualizar a gente participando de todo o processo, porque, ao longo do tempo, visualizava as etapas que eram sido transcorridas, as etapas que nós iríamos trabalhar futuramente, né?! Então, isso aí gerou um certo conforto, gerou uma certa harmonia, a questão da troca das experiências que eu vi, eu conseguia adentrar muito melhor (MAX, 2016).

Em relação à autoria, Contreras Domingos (2003) endossa ser indispensável a atuação docente em primeira pessoa, ou seja, que esses sejam autores no processo formativo. Destarte, construir uma relação, dando sentido/significado com e por meio da formação, de modo que o professorado deve se expor, apresentando o que aprendeu, configurando sua autoridade, com confiança e o reconhecimento para dizer sua verdade, com sua linguagem, pode dar novos sentidos/significados para

sua vida cotidiana, bem como “[...] para ver se era isso o que haveria de se fazer” (CONTRERAS DOMINGIS, 2003, p. 28) ou, conforme os dizeres docentes, para verem se estavam no caminho certo.

Os professores parecem se perceber como autores e atores da experiência de formação continuada, precipuamente quando se veem nas trocas de saberes, por meio dos relatos de práticas, de modo que esses refletem em suas vidas cotidianas, bem como identificam, no transcorrer do processo formativo, sua colaboração coletiva para repensar o espaço/tempo formativo. Isso se assemelha à transgressão da verticalização da formação docente, na qual houve uma descentralização nas decisões e os professores tiveram participação ativa (ARROYO, 2000).

Assim, esse processo de interação entre os pares na experiência de formação continuada é uma qualidade que os instrumentos racionais não conseguem tornar dispensável. Essa análise dialoga com o pensamento de Arroyo (2000) que afirma que a resistente cultura docente se dá na especificidade da ação educativa, na relação do convívio, refletida na relação de troca de saberes e experiências no processo formativo do professorado.

Então, não há a pretensão de buscarmos modelos ou padrões a serem seguidos, porém há o reconhecimento do trabalho dos pares como aqueles que podem apresentar inspiração para que os professores reinventem outras possibilidades de ensino, assumindo que a construção dos saberes da experiência passa, também, por processos investigativos e que o fomento ao hábito de estudo compartilhado das práticas acrescenta muito à formação continuada. Ainda nos parece que esse espaço/tempo de compartilhamento de experiências fortalece o reconhecimento dos docentes como autores e atores desse processo.

Dessa forma, o entendimento de coletivo não se restringe a uma reunião de pessoas em torno de um determinado tema/conteúdo, mas se efetiva a partir da necessidade de dar sentido/significado as coisas. Tal premissa somente poderá ser atingida se o trabalho realmente for realizado em conjunto (TERRA, 2004).

Constatamos, também, que a experiência formativa em voga implicou a construção coletiva e democrática, na qual as propostas dos encontros buscaram contemplar a realidade da vida cotidiana dos professores envolvidos, ou seja, não partiu de projetos prontos, procurou aproximar os discursos do “chão da escola”.

Acho que foi uma ideia democrática, né!? De deixar o profissional escolher os conteúdos e temáticas que temos necessidades na nossa prática. Se uma pessoa vem de fora e nos delega que vamos estudar isso e aquilo, de repente não seria a necessidade e interesse da realidade que a gente vive ali. Mas foi bom, porque partiu da realidade do professor! ‘E aí, professor?! O que você acha que é importante a gente trabalhar na formação?’. Então, nós escolhemos aquilo que é útil para nossa prática, necessário para gente, para nossa realidade (GERUZA, 2016).

Achei interessante! Achei que teve bastante influência nossa, sim! Acho que foi o diferencial! Muitas coisas acrescentaram, né?! E, como disse, foi diferenciada, porque ela abriu para deixar a opinião de nosso grupo, do que a gente fosse trabalhar, entendeu?! Não foi de cima para baixo! A gente participou da elaboração! (ELSON, 2016).

Não era aquela formação de cima! Tipo a Secretaria de Educação definir para os professores de Educação Física o que vão ter que estudar. Eu vejo que é algo mais conversado, né?! Sendo o mediador que leva nossas angústias, pode dizer, assim, o que os professores estão querendo, tratando dos temas que a gente achava interessante. Mas eu vejo que todos os encontros foram a gente que escolhia, lógico que na medida do possível, né? (rsrs) Não dava para agradar a todos, gregos e troianos, mas eu vejo que sempre somos nós (JACK, 2016).

Quanto à questão das escolhas dos temas/conteúdos a serem tratados ao longo dos encontros, os docentes reforçam a relevância da experiência de formação continuada ter sido democrática, valorizando os anseios e necessidades da vida docente e seus saberes da gema. Identificam como diferencial a questão de não somente lhes permitir a escuta das suas vozes, porém por essa ter sido considerada, constatada nos dizeres de se perceberem autores e protagonistas no desenvolvimento da formação.

Assim, subsidiar os encontros formativos docentes por meio da construção coletiva e colaborativa, promovendo uma aproximação com seus anseios, necessidades e expectativas, pode superar a perspectiva na qual os docentes ficam à mercê do vento, tal como o “cata-vento” (NÓVOA, 2002), aguardando algo definido da Seme, de modo a ventilar a direção de suas formações. Portanto, segundo os dizeres do professorado, o movimento de afirmação parece se dar em resistir a isso, de modo a

colocar a especificidade do saber-fazer docente como insubstituível no processo (ARROYO, 2000).

Percebemos, pelos dizeres docentes, que eles consideram que os processos de formação continuada não podem se distanciar da produção do conhecimento originário da escola. Para tanto, identificam-se com a relação horizontalizada, desconsiderando aquela que entende a presença do formador, ou da Secretaria, como quem transmite os saberes, sem que os docentes colaborem.

O professorado parece se identificar com a possibilidade de autoria e protagonismo no processo formativo, no qual apontam que o espaço/tempo da formação possa refletir seus anseios e necessidades da vida cotidiana. Assim, soa como uma colaboração mútua com a experiência de formação continuada.

Nessa direção, podemos avaliar outra questão que emerge. Os docentes, ao serem colocados como atores e autores dos processos formativos, por meio dessas trocas de experiências e saberes, parecem reforçar a distância entre os discursos da academia e o cotidiano da Educação Física escolar.

Os participantes denunciam que os discursos dos professores universitários, muitas vezes, não colaboram com seu cotidiano, devido as discussões serem essencialmente teóricas, embora muito bonitas em suas falas e nos textos. A referida experiência nos alude ajuizarmos que os professores de Educação Física escolar parecem criar uma aversão às propostas dos encontros formativos que tenham pouca ou nenhuma vivência/prática.

Assim, essas falas nos permite pensar que, para os professores, a formação continuada somente ocorreu a partir da vivência/prática, e a parte da fundamentação do conteúdo/tema não teve significativa contribuição, haja vista as falas das avaliações que restringem os comentários às vivências/práticas, o que nos possibilita inferir que a polarização entre os discursos pode ser uma “via de mão dupla”, identificada pela exigência das vivências/práticas nos espaços/tempos formativos docentes. Do mesmo modo que os professores da escola denunciam um

teoricismo por parte dos professores universitários, estes também reforçam a dicotomia exaltando somente as vivências/práticas nos encontros formativos. Endossam a necessidade de uma aproximação dos discursos acadêmicos com o “chão da escola”, porém pouco se manifestam para se aproximarem dessa demanda. Para tanto, basta ver alguns comentários expressos no decorrer dos encontros:

“Momento de Vivências e experiências ótimo.” “Maior tempo para a prática” (DIÁRIO DE CAMPO 3, 2015).

“Um tempo maior para jogar.” “Muito bom principalmente pela prática” (DIÁRIO DE CAMPO 4, 2015).

“Apesar de ter tido práticas, acho que, para a Educação Física, isso pode ser trabalhado melhor” (DIÁRIO DE CAMPO 6, 2015).

Então, mesmo concordando que esses princípios, ilustrados no Esquema 1, que parecem emergir dos textos legais e acadêmicos, bem como soam serem refletidos na experiência estudada, eles são referenciais teóricos, não existindo na sua forma pura, mas podem ser importantes para apontar caminhos para formação docente.

Assim, parece-nos relevante essa tentativa de desenvolver uma experiência de formação continuada na qual tais princípios possam se apresentar para além dos dizeres docentes e dos textos acadêmicos e legais. Para tanto, eles carecem serem ser mais vezes trabalhados nesses respectivos espaços/tempos de formação continuada dos professores.

Nesse sentido, é necessário fomentar essa cultura de formação docente, orientada por tais princípios, haja vista o quão os discursos acadêmicos e legais também ganham eco entre os docentes. Percebemos que o professorado se identifica com o discurso, reproduzindo-o tal qual um “lema” (GATTI, 2012), porém, no espaço/tempo formativo, apresenta dificuldade em segui-lo.

Logo, o processo de desconstrução de estilos e culturas na formação docente poderia continuar a ser fomentado, bem como os princípios que identificamos poderiam ser promovidos entre os professores da academia e da escola, de modo a melhor entenderem como as teorias – teoria da prática e a teoria científica (CHARLOT, 2005) – podem contribuir para a melhora da prática (pedagógica), da qualidade da educação, bem como do processo formativo perene do professorado, da escola e da academia.

5.2 AS DISSONÂNCIAS NA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Pareceu-nos pertinente articular os princípios (Esquema 1) que propomos projetar na experiência de formação continuada com os dizeres do poeta português Carlos Queirós:

Ver só com os olhos
É fácil e vão:
Por dentro das coisas
É que as coisas são

Ressaltamos que não entendemos que “É fácil e vão” os estudos (ARROYO, 2000; NÓVOA, 2002; TARDIF, 2002) que dão suporte a essas perspectivas que intitulamos como princípios. Contudo, a pesquisa em voga propõe avaliar essa experiência de formação continuada “Por dentro das coisas”, cuja finalidade é entender como os docentes avaliam “as coisas” – a referida experiência –, da maneira “que as coisas são”, ou seja, em seu espaço/tempo estruturado/organizado/planejado pela gestão pública – Seme/Cariacica-ES –, enfatizando o contexto e a peculiaridade nos quais essa experiência foi realizada.

Nesse sentido, por meio das **dimensões específicas** agrupadas no **eixo de análise** intitulado de **As dissonâncias na experiência de formação continuada**, identificamos e avaliamos alguns dissonantes no decorrer do estudo que apresentam dilemas, paradoxos e incoerências com relação aos entendimentos de formação, bem como na referida experiência. Assim, avaliarmos as coisas por dentro pode contribuir para repensar como as coisas são.

Sugere, do entendimento docente, um dilema entre os direitos e deveres “por dentro das coisas” e de suas atribuições na instituição escolar. Embora declarem a relevância do espaço/tempo formativo, apresentam alguns condicionantes relacionados com a estrutura organizacional da educação e se posicionam a respeito da proposta dos dias não letivos, pensada no calendário da formação continuada do município.

Porque, às vezes, o professor tem que sair da escola, e a escola não entende a importância desse espaço de formação, que ele está ali trabalhando, produzindo e trocando conhecimento. De repente a própria estrutura da Prefeitura que, às vezes, amarra um pouco, por conta do tempo e disponibilidade de ter que tirar esse profissional da escola. É complicado, né?! Deveria ter um tempo hábil para isso e nosso tempo é curto! E a Prefeitura disponibilizar esse profissional sempre ali, acho que aí que complica! (GERUZA, 2016).

Acho que tem que começar a entender que aquelas datas [dias não letivos] não podem ser engessadas! Porque a realidade da escola é uma. Está certo, o professor tem que estar liberado, no PL [planejamento], para as formações, tem esse direito de ir. Mas algumas vezes essa data coincide com um período muito tumultuado na escola. Parte-se do princípio do calendário anual, mas esquecem do calendário de semana de prova, trimestre terminando, então acho que falta essa sensibilidade. Faltou aquele olhar para a rotina da escola. Entendeu?! (ZILAR, 2016).

Isso [dias não letivos] com certeza trouxe um maior número de participantes, né?! As escolas pararam para que os professores tivessem a oportunidade de participar. Para não ter aquela desculpa, né?! ‘Ah! A escola não me liberou!’. Porque questionavam que uns estavam de planejamento, outros porque tem a carga horária quebrada, mas não! Não teve desculpas! Só não ia quem não queria! (PENHA, 2016).

Tal dilema docente, entre o direito à formação e seus deveres na escola, é expresso no seu entendimento quanto à estratégia da Seme de implantar o chamado “dias não letivos” nos encontros formativos da Rede Municipal, dando-nos indicativo de como “é que as coisas são”, sendo essa proposta dos dias dos encontros formativos explicitada no primeiro encontro,

[...] a proposta será de termos seis encontros ao longo deste ano. Quatro serão não letivos, tendo o professor que apresentar-se no respectivo Polo de formação de sua disciplina, sendo o da Educação Física o auditório Antário Filho da Seme, e os outros dois ocorrerão no próprio dia de planejamento dos componentes curriculares da Rede [essas decisões foram designadas pela Coordenação Geral da Formação Continuada] [...]. (DIÁRIO DE CAMPO 1, 2015).

Assim, podemos inferir que o tempo pedagógico da escola, pautado na proposta tradicional do ensino, organizado por um tempo administrativo, ou seja, por um tempo técnico racional, carece transgredir tal dilema anacrônico entre o que se projeta na formação continuada dos professores de Educação Física e a prática pedagógica necessária, de maneira que possa atender às novas demandas educacionais da sociedade (KREUSBURG MOLINA; MOLINA NETO, 2001).

Esse anacronismo é identificado, no entendimento do professorado de maneira geral, na proposta dos dias não letivos de lhes garantir esse período de estudo, mesmo sendo reduzido a poucos dias do ano, bem como busca atender a uma demanda de ampliar as participações presenciais nos encontros, ou seja, a estratégia parecia focar, também, um maior quantitativo de presenças nas formações e, ainda, os docentes entenderam haver uma dissonância entre os calendários das escolas e o da formação, sugerindo o quão é relevante terem uma maior flexibilidade na organização do segundo, para que não prejudique o primeiro.

Além disso, a proposta, de algum modo, tentou remediar a problemática da chamada “cadeira quebrada” – quando os professores possuem lotação em mais de uma unidade escolar, assim sua carga horária correspondente a 25 horas semanais, não é exclusiva de uma escola, pois muitas vezes ele atua até em mais de duas –, condição que parece agravar-se no componente curricular da Educação Física, por esse ter apenas duas horas/aulas por semana em cada turma nessa Rede.

Ainda sobre essa problemática, parece agravar-se, sobretudo para aqueles professores de Educação Física, que lecionam até o Ensino Fundamental I, haja vista que os professores de área específica, nessas primeiras séries/anos desse segmento, relatavam constantemente problemas para conseguirem serem “liberados” para participar das formações, havendo sempre necessidade de endossar nos Comunicados Internos suas “liberações”.

Por favor, lembrem-se dos professores de Artes e Educação Física dos anos iniciais [Ensino Fundamental I]. Toda vez a CI [Comunicado Interno] precisa ser retificada, isso leva um desgaste desnecessário na escola, haja vista que algumas regentes não são esclarecidas (DIÁRIO DE CAMPO 6, 2015).

Nessa direção, foram constantes as reclamações, sobretudo verbais, de que os professores têm dificuldade de acesso às informações sobre as formações na Rede. Eles declaravam que as escolas não repassavam os documentos aos professores. Para tanto, buscamos nos articular pela via das redes sociais, na qual o grupo docente propôs nos comunicarmos via *What's App*.

[...] a respeito da comunicação entre nós, criaria um grupo nosso nesse 'App', contudo fui alertado por uma das coordenadoras da formação continuada de Educação Física do ano passado que já havia um grupo na Rede, embora com pouquíssimos colegas, e que me adicionaria com a função de **Administrador do grupo** para, assim, ir adicionando os demais professores. Sugerir que esse grupo fosse utilizado justamente para a função que os professores solicitaram, que seria facilitar, sobretudo, os informes a respeito da formação continuada da área e demais questões que tangenciam a educação, Educação Física. Prometi que, antes do próximo encontro, tentaria adicionar todos (DIÁRIO DE CAMPO 2, 2015).

Acho que a criação do grupo foi muito produtiva. Passaram a chegar as informações bem mais rápido. Claro que não se consegue atender a todos, porque nem todos usam, mas acredito que até hoje é uma ferramenta interessante que os professores utilizam para trocas de experiências, informações até sobre outras Redes, informações pertinentes à educação, sobretudo, da Educação Física (EMERSON, 2016).

Ah, quanto ao grupo de *What's App*, achei muito interessante, porque as informações chegavam sempre, bem mais rápido. A gente passou a se informar bem mais rápido, porque a gente sabe das dificuldades de chegar as informações pelas escolas e o grupo faz com que unifique as informações, seria bacana preservá-lo (SALETE, 2016).

Assim, percebemos uma dissonância entre a Seme, com sua proposta de qualificação docente, bem como melhora na educação municipal, atendendo preceitos legais, haja vista, por exemplo, o que reza em seu Plano Municipal de Educação (2015), e as instituições escolares que, segundo os professores, parecem não colaborar com suas “saídas” das escolas, sugerindo pensarmos que suas ausências interfeririam na rotina da escola. Por exemplo, o horário de planejamento das professoras regentes que lecionam até o Ensino Fundamental I. Basta ver que os professores das áreas específicas nesse segmento, Educação Física e Artes, são “utilizados”, administrativamente, como horários de planejamento dessas regentes.

Então, Heringer e Figueiredo (2009) identificam que a própria organização curricular da escola desfavorece aos professores de área específica o acesso aos encontros formativos, atribuindo a responsabilidade ao professor pela busca dessas

formações. Ao mesmo tempo, a administração se isenta em se posicionar de maneira mais propositiva quanto a esses processos institucionalizados.

Nesse sentido, identificamos um paradoxo entre os textos legais que tratam da educação e valorização docente que afligem a Secretaria, as escolas e o corpo docente. A Seme, de algum modo, busca reforçar os preceitos legais de valorização do profissional da educação com fomento às propostas de formação continuada, contudo parece esbarrar nos fatores condicionais expressos dentro desses mesmos documentos, os quais rezam atribuições docentes, como cumprimento mínimo da carga horária semanal e anual dos professores na escola. No caso do componente curricular da Educação Física seria, respectivamente, 2 horas e 80 horas a serem cumpridas em cada turma, bem como atribuições da escola de promover não menos que 200 dias letivos com 800 horas anuais aos discentes da educação básica (LDB, 1996). Além disso, há as peculiaridades relacionadas com as séries/anos iniciais, como tentamos explicitar.

Além do mais, ainda debatendo a respeito das questões legais, por mais que os docentes entendam a relevância de ampliar os dias não letivos dos encontros formativos, parece que fatores condicionantes como esses impedem. Basta ver a não identificação da implantação da Lei do Piso (BRASIL, 2008), pela qual os professores teriam direito, entre outros, a um terço de sua carga horária sem interação com os estudantes, tempo destinado para seu planejamento, avaliação e, sobretudo, sua formação continuada.

Logo, apresenta-se outro dilema refletido pela mencionada experiência: como ampliar uma carga horária presencial da formação continuada tendo em vista as demandas de atribuições dos docentes com carga horária e excesso de dias definidos no espaço/tempo escolar, cuja finalidade é quantificar a educação pública e não qualificá-la? Além disso, há a questão relacional entre os professores de Educação Física e as regentes de sala de aula, que parece ser prejudicada, pois o que nos soa é que os docentes de área específica adentraram até nos primeiros ciclos do ensino fundamental para “resolver” um problema administrativo. As professoras regentes precisam cumprir seus horários de planejamento, avaliação e

formação continuada, mesmo ainda não atendendo por completo a Lei do Piso (2008). Por sua vez, alguns professores de Educação Física se sentem desvalorizados quanto ao seu trabalho nas escolas onde, além de se sentirem cerceados em seus direitos de participar das formações, relatam que são rebaixados de professores a mero “PL” (planejamentos das professoras regentes), situações que de algum modo refletiram na experiência de formação continuada.

Folle *et al.* (2008) destacam que a qualidade de vida no trabalho docente esta associada, entre outras questões, a uma convivência saudável no ambiente. No caso específico, os problemas relacionais entre os professores de área e as regentes de sala que atuam até os segmentos iniciais da educação básica, bem como a melhora da autoestima e da autorrealização, no que tange a se sentirem “reduzidos” a mero “horário de planejamento” na escola. De algum modo, essas são condicionantes que pareceram implicar o referido processo formativo.

Portanto, para transgredir essa estrutura organizacional posta, carece ser indispensável a interação entre professores, gestores e autoridades intermediárias, somando esforços para repensar a formação continuada como algo realmente indispensável e viável nas possibilidades de valorizar cada realidade e enfrentar os desafios educacionais.

Avaliamos que essas dissonâncias parecem refletir na referida experiência, bem como são condições objetivas difíceis de serem superadas tais quais os saberes e experiências provenientes de o processo de formação inicial, em que os professores, em sua maioria, ressaltam mais suas experiências como “escravigiários” – são os estagiários que exercem a função de professor, cuja remuneração corresponde à bolsa de estágio. Igualmente, a maioria não menciona terem participado de grupos de estudo, ou serem assíduos em eventos da área, como congressos, simpósios ou outras possibilidades formativas devido, sobretudo, às questões do trabalho e família.

E, com a necessidade de ter meu dinheiro, fiz um estudo atrelado ao trabalho. O que me dificultou um pouco a fazer cursos durante a graduação. Mas fiz uma boa graduação! Cumprindo as necessidades das disciplinas, mas não participei de nenhum grupo de estudo dentro da faculdade. Desde

quando estudava, eu busquei ter experiências diversas, então tive experiências com iniciação esportiva, projeto social, na academia, como instrutor de musculação, que foi muito válido me ajudando muito no primeiro emprego. Uma breve experiência escolar na graduação, depois parei porque foi proibido (EMERSON, 2016).

Bom, existiu um episódio na minha vida que acabou me dificultando. Eu tive uma filha especial e isso acabou me afastando. E isso acabou me distanciando de várias outras coisas, porque eu acabei canalizando minha energia para ela. E com relação ao grupo de estudo, sempre esbarrou na questão da minha filha (ZILAR, 2016).

Em academia desde o segundo período eu já atuava, né?! Como estagiário, mas, na verdade, como professor. Quem trabalha em academia sabe que a gente já entra como professor com salário de estagiário, infelizmente é uma realidade que passamos (BILI, 2016).

Para Charlot (2000, p. 78-79),

[...] a relação com o saber é relação com o tempo. A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros – ‘o aprender’ – requerem tempo e jamais acabam [...]. Esse tempo, por fim, se desenvolve em três dimensões, que se interpenetram e se supõem uma à outra: o presente, o passado e o futuro.

Nessa direção, Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2000a) configuram a temporalidade dos saberes dos professores, salientam que as fontes de aquisição dos saberes docentes se referem tanto às experiências do presente, quanto as do passado, assim como os conhecimentos adquiridos no contexto de sua vida pessoal, familiar e trajetória escolar são decisivos na constituição de sua identidade profissional.

Assim, o debate sobre a escolha da profissão e constituição docente tem apresentado como as experiências escolares, no caso as “experiências sociocorporais”, nos tempos vividos da educação básica como discentes, de algum modo influenciam a opção pela carreira de professores de Educação Física, bem como nos permite deduzir como delineiam seu processo de formação inicial, no que tange ao envolvimento e participação em determinadas disciplinas da graduação (FIGUEIREDO, 2004; 2008; VASCONCELLOS SILVA; CAPARRÓZ; ALMEIDA, 2011; 2015).

Nesse sentido, há baixa “amplitude” no processo de formação inicial, na qual os professores de Educação Física, de modo geral, parecem, durante esse período, reduzir suas proveniências de seus saberes formativos somente aos “saberes de escrivigários”, ou seja, aos “saberes da experiência” enquanto estagiários (TARDIF, 2000a). Isso nos permite apontar que esse costume de conduzir seu processo de formação inicial pode, de alguma maneira, influenciá-los a não buscar uma perspectiva de formação mais ampliada após se tornarem docentes.

Consideramos que os “saberes da experiência” também são mais um saber a ser promovido nos cursos dos futuros professores, bem como a Educação Física deve ressaltar sua especificidade de componente curricular diferente, legitimando ao associar seu saber, não enunciado, ao fazer (TARDIF, 2000a; CHARLOT, 2009).

Dessa forma, é relevante lançar os holofotes nessa perspectiva, de modo a compreendermos como os professores se apropriam desse saber, contudo, em seus dizeres, ao se recordarem dos saberes e experiências formativas, como licenciandos, aparentam se restringir aos “saberes da experiência” adquiridos no decorrer dos estágios, ou seja, os demais “saberes” pouco são mencionados.

Parece que o foco nessa restrita proveniência aos “saberes da experiência” é internalizado e cristalizado pela maioria dos docentes que participaram da experiência de formação continuada. Isso se aproxima da assertiva de Charlot (2000) quanto à relação entre o saber e o tempo a ser interpenetrado nas dimensões do passado, presente e futuro, tendo em vista como esse professorado tem protestado em dar continuidade à sua formação, cujo foco maior são as vivências/práticas nos encontros, além do sentido/significado que remetem à formação continuada ofertada pela Seme.

As formações continuadas de professores posso dizer que são os maiores e mais importantes cursos que tenho, ainda hoje, dentro da área de Educação Física. Devido ao tempo do trabalho e por ter família fica complicado eu conseguir investir. Então, essas propostas de formação continuada da Prefeitura de Cariacica dão essas condições de refletir minhas práticas e melhorar nas progressões, mas eu sempre prefiro as formações que tem práticas (EMERSON, 2016).

Grupo de estudo não tenho participado. Até me interessa, mas nosso dia a dia de dar aula e a questão familiar, infelizmente, é tudo tão complicado e, por um erro nosso, a gente acaba deixando um pouco de lado, mas eu sempre quis participar, acho válidos e enriquecedores (PENHA, 2016).

Fiz pós-graduação depois de três anos de formado. Cheguei a fazer mais duas pós, mas, assim, foi aquela pós mais para ter título, né?! Eram dez sábados corridos. Você ia lá, abria o caderno, colocava seu nome e ia embora. A lógica é que terminei a faculdade, né?! Daí começou a vir os concursos públicos, daí eu não tinha pós ainda. Aí você acaba perdendo na parte de titulação, daí eu procurei. Cheguei a participar daquele Congresso da Ufes, né?! Daquele ano que a Prefeitura de Cariacica pagou e liberou a gente, então, pudemos ir, né?! Daí eu participei! Mas, fora isso, não sou participante, não. Ainda mais que a maioria são durante o dia, né?! Fica difícil! Como faz para conseguir liberação da escola? Aquela confusão! (JACK, 2016).

Ressaltam, novamente, as mesmas duas questões – trabalho e família – como condições objetivas difíceis de serem transgredidas para que de fato busquem uma formação perene. O trabalho antes era citado como um meio de manter-se nos estudos, porém, após licenciados, o trabalho passa a ser associado à vida cotidiana que consome seu tempo e energia e, ainda, exaltam que suas famílias necessitam de mais atenção. Esses condicionantes parecem impedi-los de buscar outras possibilidades formativas, como grupos de estudo ou eventos da área, como ocorria no período da graduação.

Além disso, a formação continuada ofertada pela Seme de Cariacica-ES passa a ser, para alguns, a única possibilidade de fazê-los refletir sobre sua prática docente, embora, ainda, pareça que somente se consolidará, caso haja vivências/práticas debatidas nos encontros. Isso coloca em xeque a assertiva de que os saberes docentes são plurais e heterogêneos (TARDIF, 2000a; ARROYO, 2000). Assim, os saberes da experiência são hierarquizados em função de sua utilidade, então, por mais que se considere a heterogeneidade de saberes, aqueles provenientes da experiência evidenciaram-se entre os pares no referido processo formativo.

Outra questão paradoxal é a procura por curso de especialização, com o propósito exclusivo de titulação, um utilitarismo para seu processo formativo que contraria o discurso cujo entendimento, a respeito dessa seara, era próximo da perspectiva dos estudos (ARROYO, 2000; NÓVOA, 2002; TARDIF, 2002) que apregoam os princípios ilustrados no Esquema 1. Destarte, a busca pelos cursos de

especialização nos permite associá-los aos “saberes disciplinares” (TARDIF, 2000a), vistos como instrumentos de acesso ao concurso público, logo não denota uma busca para qualificação da prática pedagógica.

Vale ressaltar que esse paradoxo não é exclusivo por parte dos professores, pois é “fomentado” pelas próprias Secretarias de Educação, de todas as esferas, que “incentivam” a procurar tais “serviços de utilidade pública” – os certificados por cursos – nas “fábricas de certificados”. Os professores procuram esses cursos para que possam se classificar em melhores posições nos concursos dos processos seletivos (provas de títulos), bem como nos concursos de progressão profissional por título, pois os professores efetivos estatutários devem apresentar títulos (certificados adquiridos via cursos) para galgar aumentos sazonais.

Os ditos “serviços de utilidades públicas” parecem ser procurados pelo professorado na antevéspera desses eventos, principalmente por aqueles que se assemelham ao que sugerimos terem internalizado e cristalizado uma formação inicial mais reduzida, o que parece refletir na atuação docente. Assim, caracteriza-se a presença do modelo com foco na transferência de conhecimentos (FREIRE, 1997), isto é, prepara o professor de Educação Física para ser um consumidor de conhecimentos e aplicador do saber produzido por “fábricas de certificados”. Situação que não é um privilégio exclusivo do professorado dessa área específica. São paradoxos identificados, tanto por parte dos professores, quanto dos entes federados, que, de algum modo, parecem refletir na experiência de formação continuada.

A busca por essas certificações se assemelha ao cultuado pelo ideário neoliberal, que fomenta os paradoxos do individualismo e a competitividade para o mercado de trabalho. Além disso, permite-nos deduzir uma pseudoprevalência de eficácia do privado em relação ao público, haja vista a rapidez e a quantidade de vezes que adquiriu certificação no setor privado, em prol de uma melhor classificação (CALDEIRA, 2001; ARROYO, 2000).

Nesse sentido, tentamos realizar uma analogia dessa busca por certificações pelos docentes com o que Gentili (1996, p. 31) denomina de Mcdonaldização da escola:

[...] se o sistema escolar tem que se configurar como mercado educacional, as escolas devem definir estratégias competitivas para atuar em tais mercados, conquistando nichos que respondam de forma específica à diversidade existente nas demandas de consumo por educação. Mcdonaldizar a escola supõe pensá-la como uma instituição flexível que deve reagir aos estímulos (os sinais) emitidos por um mercado educacional altamente competitivo.

Assim, “Mcdonaldizar” os saberes docentes, como se fossem “Mc certificados”, produzidos por “Mc fábricas”, assemelha-se ao que Gentili (1996) configura como mercado educacional, em que o professorado deve definir suas estratégias competitivas para atuar, ou seja, galgar melhores classificações nas progressões e concursos. Desse modo, de posse do “Mc certificado”, o professor pode conquistar nichos melhores, isto é, melhores classificações, que respondam à demanda de consumo por educação. Então, “Mcdonaldizar” os saberes docentes fomenta reagir aos estímulos desse mercado educacional.

Essa perspectiva nos permite deduzir que os professores são compreendidos como meros consumidores competentes (CANDAU, 1999), somente respondendo à demanda do mercado. Portanto, tal perspectiva pode impedi-los de conseguir compreender a complexidade da realidade em que estão envolvidos, tampouco podem transformá-la. São docentes reprodutores de “Mc saberes”, meros executores de decisões tomadas por outros, as “Mc fábricas”, então é possível que eles tenham dificuldades para serem produtores de seus saberes.

Contrariando essa direção, Tardif (2000b, p. 115) afirma que, para o professor,

[...] compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores. Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Então, essa “Mcdonaldização” dos saberes docentes contraria a especificidade relacional e do convívio do qual o processo formativo de ensino depende. Portanto,

carecemos superar esses preceitos técnicos instrumentais no que tange à formação do professorado, visto que a aprendizagem se dá na interação entre os pares. Esse núcleo fundante dá sentido a toda ação educativa que está posta no como se dão esses complexos processos (ARROYO, 2000; TARDIF, 2013).

Identificamos uma incoerência em relação à percepção dos docentes que se envolveram em todas as atividades, quanto à participação e envolvimento dos pares nos encontros presenciais. Soa-nos como mais um paradoxo, haja vista seus entendimentos gerais quanto à expectativa de a formação continuada ter sido projetada na experiência formativa em voga, porém, mesmo assim, professores desse grupo teceram críticas aos demais docentes.

O grupo [matutino], ele participa muito bem! Você percebe que alguns deles têm interesse! Vão, estão ali presentes, comentam e falam, mas poderia ser melhor. Eu acho que isso ainda é por causa da dificuldade dos profissionais, falta abrir a mente de muitos que são acomodados (rsrs). E a falta de comprometimento mesmo de muitos profissionais (GERUZA, 2016).

Pelo menos, do grupo que participava [vespertino] só acho que poderiam ter participado mais, o pessoal do grupo da tarde. Acabava que mesmo você, enquanto mediador, reforçando a ideia de que deveriam colaborar e se envolver mais ali na troca e bate papo. Havia pouca troca daquele grupo de professores que ali estavam, ou por vergonha ou desinteresse. Então, no grupo da tarde, eu sentia eles muito calados, muito parados, acho que era o desinteresse que resume bem. Eram poucos. Não eram todos, mas poderiam contribuir mais. Era o cara acomodado! Não quer se reciclar! Não quer se atualizar: 'Ah, já dou aula há 20 anos, não preciso mais disso!'; 'Ah, já sei o que dá!'. Ou não acredita mais na educação! No sentido de tentar mudar. E talvez na própria prática dele não está interessado, parte da ideia que formou na graduação e já está pronto, entendeu?! (EMERSON, 2016).

Fica claro, para mim, particularmente pelo grupo do zap, que o grupo da manhã é mais unido. Isso para mim! Para minha pessoa! Porque algumas coisas aconteciam no grupo da manhã e eles, assim, colocavam fotos, vídeos, comentavam na hora. E pela tarde eu pegava no grupo e pensava assim: 'Poxa vida!'. Então, eu achava eles, assim, mais devagar, mais lentos. Não sei se você sentia isso?! Mas com o pessoal da tarde a rotatividade está muito grande! Toda vez você tinha que explicar tudo de novo, tem muitos contratados, atrapalha um pouco (ZILAR, 2016).

De modo geral, a percepção docente é que a maioria é acomodada e desinteressada, por isso eles não se envolvem e nem participam das formações presenciais. Destacam que o grupo vespertino parece ter menor participação, devido ao fato de excesso de rotatividade dos professores contratados, o que nos sugere

que esse fato promove certo descompasso no que tange à continuidade dos encontros, tanto deste ano, quanto dos anos anteriores, o que pode dificultar o desenvolvimento do que foi projetado na experiência e, por sua vez, no envolvimento e participação do grupo.

Constatamos que mais da metade dos professores de Educação Física que participaram da experiência de formação continuada de 2015 eram contratados (TABELA 2), o que pode reforçar a não criação de vínculos mais duradouros nas comunidades das Emefs da Rede de Ensino de Cariacica-ES.

Carece de maior investigação a possibilidade de terem internalizado e cristalizado uma cultura formativa mais verticalizada, ou seja, aquela na qual propõe serem meros receptores, de modo que nos sugere inferir que estão apenas reproduzindo um discurso, “um lema” expresso nos textos legais e acadêmicos (GATTI, 2012), tendo em vista seus dizeres em protestar por mais encontros, exigir serem escutados na elaboração da proposta e, ainda, de cobrar mais vivências/práticas nas formações, o que parece promover o que identificamos como paradoxo entre o que querem e o que fazem no espaço/tempo formativo.

Constatamos, no processo formativo, bem como professores que reconhecem que existem muitas dificuldades no interior da experiência para construir trabalhos coletivos entre a própria área, já que, inicialmente, a pessoa tem que querer. Basta ver as resistências dos pares em se envolver e participar em algumas vivências propostas nos encontros:

[...] Houve algumas resistências quanto à participação na atividade. Quando motivava os colegas a se envolverem na proposta da vivência desse encontro, os pares faziam alguns comentário do tipo: ‘Ah, hoje não!’, ou ‘Estou muito cansado, deixa para próxima!’, ou ‘Vim mais para olhar mesmo!’ [...] (DIÁRIO DE CAMPO 3, 2015).

Nesse sentido, segundo Arroyo (2000), um novo perfil docente não se desfaz com discursos, análises ou pesquisas; é relevante que ele seja reforçado em seu cotidiano, bem como em seu processo de formação (continuada), ou seja, é preciso investigar mais a fundo esses quereres docentes sobre a temática em voga, bem como aproximá-los dos discursos produzidos pelas análises das pesquisas. Assim

pode ser que, ao fomentar uma cultura formativa (inicial e continuada), referenciada por tal projeção, essa cultura transgride o patamar de “lema” reproduzível para uma maior dialogicidade entre os quereres e discursos.

Como podemos verificar, a reduzida participação e envolvimento dos pares nas atividades propostas na experiência de formação continuada, por mais que fomente mudanças promovendo os docentes a autores, tornando-os protagonistas, percebemos problemáticas por parte deles em transgredir limitações que parecem ter se internalizado por muitos anos.

Desse modo, o sucesso está diretamente relacionado com o interesse e a motivação dos professores em quererem mudar, ou seja, é relevante seu envolvimento e participação. Para tanto, carece de terem vontade de mudar. O interesse e vontade para participar e envolver-se no processo formativo tem um motivo que precisa ser mais investigado (LIMA, 2005).

Contrastamos as percepções dos professores que se envolveram parcialmente nas atividades, ou seja, participando ou da plataforma *moodle* ou entregando o trabalho escrito, com os que estiveram presentes em todo o processo da experiência. Assim emergiram semelhanças no entendimento sobre a participação dos pares nos encontros presenciais, tal como suscitam outras questões que podem reforçar a acomodação e o desinteresse docente.

Então, eu participava no período matutino. Como sempre, existe aquele pessoal mais interessado e, como sempre, aquele pessoal que ia só para ser encontrar. Havia gente que estavam ali para ir se aprimorando e alguns ficam desinteressados! Sinceramente, acho que, a maioria, e isso é muito triste o que eu vou falar, a maioria dos professores de Educação Física são acomodados. Infelizmente, é uma realidade! E não necessariamente precisa ser aquele profissional de anos de formado não, de prática, não! É aquele profissional que não quer ter trabalho! Que acha que a Educação Física é mesmice! E alguns dos colegas são acomodados mesmo, não querem mudar a prática. Uma coisa que eu sempre pensei é que o concurso traz a estabilidade para gente, né?! E essa estabilidade traz alguns pontos negativos, acaba estagnando, acabando não buscando. São poucos que buscam um mestrado, são poucos os que procuram uma formação, que continuam buscando para além da graduação. Então, acredito que é um pouco de acomodação! (PENHA, 2016).

Acho que, no geral, não atinge 100%, né?! Têm pessoas bastante interessadas. Esses, de fato, são os que somam na formação. Existe aquele

grupo que nem sabe por que estava lá. Talvez, se perguntasse, eles fariam e até me convenceria, às vezes acham que por osmose: 'Ah, estou aqui no celular, mas pego a informação!'. Mas não funciona assim. A gente sabe que não. Então, o espaço de formação continuada, para mim, foi muito interessante, porque eu estava a fim de estar lá. Agora, no geral, tendo que o grupo era grande, havia, sim, muita gente interessada, mas que têm aqueles que atrapalham, têm sim! (SALETE, 2016).

Eu achei o grupo comprometido com relação aos outros anos, agora poderia ter um comprometimento maior se todos pudessem apresentar trabalho, participar mais. Muitos colegas têm trabalhos muito interessantes desenvolvidos e, às vezes, não sei se é falta de tempo ou desinteresse, mas eles não apresentam aquilo para gente (ELSON, 2016).

Uma das características básicas dos profissionais da educação pública é sua seleção por meio dos concursos públicos, o que proporciona sua efetivação, bem como sua estabilidade no trabalho e ainda lhe confere um *status* de profissional protegido pelo Estatuto do Magistério Municipal de Cariacica (CARIACICA, 2007). Assim, a efetivação na referida Rede Municipal de Ensino possibilita aos professores projetarem seus planos futuros evitando constantes disputas no mercado de trabalho, o que pode estar proporcionando esses “predicados” de acomodação e desinteresse.

Assim, esse grupo se identifica, no que tange à participação e envolvimento nos encontros, tal como o grupo anterior, pelo desinteresse e acomodação por parte de alguns dos professores. Ressaltam que esses “predicados” não se restringem ao fato de o docente estar em final de carreira, sugerindo que não são, necessariamente, esses profissionais, com mais tempo de magistério, que poderiam ter apresentado mais dificuldades de entendimento do que foi projetado na referida experiência, contudo esses “atributos” são dirigidos, sobretudo, aos professores mais novos de profissão, aludindo que eles não se preocupam em buscar melhoria permanente de seu ofício, ou de suas práticas pedagógicas. Para tanto, basta rever a Tabela 3, que discrimina o tempo de serviço dos professores deste estudo, apontando um quantitativo significativo de docentes com menos de cinco anos de experiência profissional.

Esse argumento soa como agravante, quando nos propusemos avaliar a formação continuada do professorado como possibilidade de valorização do profissional da educação e também a melhoria da qualidade da educação. Sugere inferirmos “cair

por terra” uma perspectiva de formação referenciada pelos princípios do Esquema 1, por exemplo.

Além do mais, esses dizeres docentes, que atribuem aos professores iniciantes de carreira os vulgos “predicados”, colocam em xeque as proposições do ciclo de vida profissional docente, sobretudo, a assertiva de que os novatos são mais propensos e abertos, estão dispostos a enfrentar o novo, o incerto e o duvidoso, bem como estão mais atentos aos acontecimentos e situações à sua volta (FERREIRA, 2005). Assim, com o passar dos anos, eles tendem a não ficar tão empolgados, entrando no que denominam de fase de “desinvestimento” na carreira (HUBERMAN, 1995).

Para Tardif (2000a), a carreira é uma prática e rotina institucionalizada no campo do trabalho, identificada com o processo de socialização profissional. Por sua vez, Huberman (1995) destaca que a carreira é caracterizada por vários acontecimentos que se tornam marcantes na trajetória docente. Destarte, interpelamos: como professores, iniciantes na carreira, institucionalizam uma rotina e práticas de “acomodação” e “desinteresse” com seu processo de formação contínua? E, ainda, quais acontecimentos marcaram sua trajetória para eles se acomodarem e se desinteressarem pelo processo formativo perene?

Corroboramos as ideias de Prado (2007), Benites e Souza Neto (2005), que afirmam que a formação do professor deve começar na sua opção de ser docente. Então, a pessoa, ao optar pela profissão na área da Educação Física, normalmente é jovem e está repleta de dúvidas em relação ao futuro. Tal decisão pode trazer à tona inseguranças em frente a uma decisão que pode ou não ser certa.

Nessa esteira, salientamos outra característica que diz respeito à condição funcional ou de vínculo empregatício, sobretudo dos licenciados mais recentemente. Tal particularidade carece ser considerada no decorrer do processo formativo ou, mais especificamente, no processo de construção da identidade do professor de Educação Física, haja vista que, quando o professor não faz uma opção consciente e decidida pelo magistério, ou quando as oportunidades de trabalho não lhe permitem fazê-la, esse grupo pode se deparar com uma situação conflituosa, no

sentido de que sua identidade docente não apresenta uma definição cristalina, ou mesmo pode ser refletida em conflitos e/ou tensões (BRACHT *et al.*, 2002).

Por exemplo: um profissional de EF que atua na escola com a disciplina EF e num clube com treinamento desportivo atua profissionalmente em duas instituições que atribuem às mesmas práticas esportivas sentidos diversos ou diferentes. Havendo uma tensão entre os objetivos da escola e do esporte, isto se reflete na identidade do profissional (sem falar nos diferentes tipos de saberes que este profissional precisa mobilizar para sua atuação). É interessante observar que alguns dos professores-discentes do curso já passaram por este processo e estão mais seguros quanto à sua identidade profissional e aqueles que atuam apenas na escola se entendem como educadores. No entanto, aqueles que vislumbram ou, por necessidade, atuam em outros âmbitos (clube, academia, escolinhas de esporte etc.) precisam lidar com estas tensões na construção de sua identidade profissional. Diga-se de passagem, na história da Educação Física, dada a relação que se estabeleceu entre a EF e o esporte, também a identidade da EF foi (e é) 'confundida' com o esporte. Assim, o professor de EF foi entendido como treinador; os professores de EF foram levados a construir sua identidade profissional enquanto treinadores, no sentido de um papel específico presente na instituição esportiva, e menos como professores ou educadores (BRACHT *et al.*, 2002, p. 13-14).

Portanto, no que tange à aparente contradição posta nos estudos de ciclo de vida profissional docente, com relação aos professores iniciantes serem acomodados e desinteressados, parece-nos carecer de uma maior investigação desse processo de socialização e incorporação da atividade do professor iniciante de carreira.

Alves, Azevedo e Gonçalves (2014) apontam a carência de investigações a respeito dessa realidade, indicando que estudos em outros países exploram fatores relacionados com a satisfação docente, tais como: a relação entre os anos de magistério e a satisfação no trabalho, afirmando que professores mais experientes manifestam uma maior satisfação, outros fatores tidos em conta referem-se à idade e aos ciclos de vida, mudança de atitude com relação à docência ao longo da carreira e aos níveis de *burnout*. Embora, ainda, não exista consenso sobre a influência dos fatores etários ou da experiência profissional, muitos estudos identificam diferenças de motivação entre professores de distintas faixas etárias.

Ainda destacam, com relação aos demais anos da formação no referido município, que houve certo comprometimento do grupo, mesmo constatando que os pares poderiam participar e envolver-se mais, apontando novamente a questão do tempo –

trabalho e família –, como possível fator que pesa contrário a uma participação mais intensa e comprometida nos encontros formativos.

Indagamos, também, o entendimento dos professores que aparentemente não apresentavam tanto interesse na experiência de formação continuada, pois pareciam apresentar pouco empenho nos encontros presenciais, tendo em vista o pouco envolvimento e participação e, ainda, não buscaram realizar as demais atividades da proposta de formação, como a plataforma *moodle* e o trabalho escrito.

Esses professores expuseram alguns pontos que se aproximam das ideias anteriores, como desinteresse e acomodação. No turno do vespertino, foi novamente mencionada a questão da relação com a família e o tempo de trabalho ser estressante. Relataram que se sentiram pouco valorizados pela carência da estrutura física e material do espaço/tempo escolar, questionaram a perspectiva de sua profissão, avistando um horizonte mais decadente do que o de hoje, por isso não buscavam uma melhor qualificação para seu trabalho. Além disso, quanto à participação e envolvimento, destacaram a questão da subjetividade e particularidade, sobretudo quanto ao tema/conteúdo debatido no dia do encontro formativo:

Em determinados momentos, você percebia que alguns colegas não estavam inteiramente envolvidos, mas não porque os estímulos dados não eram bons o suficiente. Eram muito bons, só que, assim, entendemos que têm conteúdos que a participação é uma questão muito particular, né?! Faz quem gosta mais da ideia do dia! Mas faltava um pouco desse compromisso (MAX, 2016).

Sobre participação do professor no processo de formação continuada, ela é muito subjetiva, porque nem sempre o professor quer participar. São vários fatores que o professor alega para não participar. Às vezes, o professor sai dali e vai para outra escola, às vezes o professor já está saturado, brigou com a mulher em casa. Os professores, às vezes, trabalham dois, três horários, não se encontram, mas são amigos. Então, quando se encontram, às vezes querem falar de um assunto pertinente ao pessoal. Ao mesmo tempo a gente sabe que não pode perder o foco, não pode deixar de ser um espaço de formação para ser um espaço de ‘conversação’ (BILI, 2016).

É o grupo da tarde. Eu vejo que são poucos que realmente ficam focados no assunto, levantam a mão, questionam, participam mesmo. Tem uma galera lá que fica mais no fundão, vai mais para bater papo, rever os amigos (rsrs). Tem um colega meu que fala assim: ‘Rapaz, não me vejo fazendo mestrado e doutorado, não! Você tá doido! Ficar lendo pra caramba!’ (rsrs).

Assim, o cara já botou na cabeça dele que o que já aprendeu até agora está bom para ele. Tipo assim, está garantido de efetivo! Vai dar a aulinha dele do jeito que gosta. Mas eu acho que desmotivação mesmo é do dia a dia, né?! Chega na escola, a cada ano que passa o ensino está piorando. Os alunos que a gente recebe estão cada vez piores. Então, a gente tem sempre que estar batendo de frente com aluno. Aquela confusão toda, né?! Cansativo, estressante, aí o cara se acomoda mesmo. Aí o cara pensa: 'Ah, vou estudar?! Vou me aprimorar!? Pra quê? Vou ficar dando minha bolinha mesmo aqui!'. Não valorizam a gente com material. Já trabalhei em escola que nem pátio tem! Então, acho que o cara desmotiva e fica sem interesse e vai para formação ali só para aquilo mesmo (JACK, 2016).

Esse grupo denota a questão da subjetividade e pessoalidade para o não envolvimento nas atividades. Embora a escolha dos temas/conteúdos tivesse partido da maioria dos professores, soa que eles somente participam e se envolvem nos encontros, exclusivamente, quando as temáticas/conteúdos lhes convêm, ou as que eles mais se identificam, pelo fato de a escolha ser subjetiva e particular.

Isso sugere deduzirmos que esses docentes, somente atuam em sua prática pedagógica com as práticas corporais que também lhes convêm e com as quais se identificam, limitando o conhecimento das práticas corporais dos seus discentes da educação básica. Basta ver nosso entendimento de que os saberes da experiência, da maioria dos professores de Educação Física, parecem que se interpenetram nas dimensões do passado, presente e futuro (CHARLOT, 2000). Assim, internalizam e cristalizam (FIGUEIREDO, 2004, 2008; VASCONCELLOS SILVA; CAPARROZ; ALMEIDA, 2011, 2015) tais saberes influenciados pelas suas vivências na educação básica, passando pela escolha da profissão e das disciplinas na graduação e, por fim, esses saberes parecem ser reproduzidos em suas práticas pedagógicas como professores, bem como influenciam seu envolvimento e participação em determinados temas/conteúdos para sua formação continuada.

Além disso, quanto a avaliarmos a experiência de formação continuada, identificamos outro dilema referente às temáticas/conteúdos dos encontros: que os professores de Educação Física protestam não somente por vivências/práticas nas formações continuadas, bem como para que haja propostas diferentes no decorrer dos encontros, que superem as práticas corporais ditas mais convencionais. Contudo, eles alegam que sua participação e envolvimento é meramente subjetiva “ao seu bem querer”, não com relação à sua busca por uma formação contínua, tal

qual reza em seus dizeres sobre o que protestam com relação ao espaço/tempo formativo. Outra questão intrigante que está relacionada com esse dilema é o fato de os encontros serem, relativamente, bem avaliados (APÊNDICE – E), mas, ainda assim, parece haver resistências por parte dos pares.

Novamente emerge a questão da vida cotidiana docente. Os professores afirmam que suas rotinas são desgastantes e estressantes e reforçam a relação prejudicada com sua vida pessoal, famílias e amigos. Esses são os principais fatores citados impeditivos para um maior interesse em participar e envolver-se nas formações continuadas da Seme e, ainda, esses aspectos contribuem para que não busquem dar continuidade à sua formação.

Salientam que, embora sejam esses dois elementos preponderantes, poderiam se envolver mais nos encontros, contudo, novamente, indicam o fato de estar exercendo um cargo público como outra causa que colabora para sua acomodação, situação que nos remete a outro paradoxo. O professor está acomodado por ser estatutário, não desejando continuar o investimento em sua carreira, pela segurança que seu cargo lhe proporciona, está estagnado, queixa-se de sua desvalorização, diz que suas condições materiais e estrutura física estão aquém das quais seu ofício é merecedor, porém não demonstra interesse em superar as condições adversas devido ao cargo lhe dá uma estabilidade.

Esse paradoxo nos permite apontar que é difícil o professor questionar uma maior valorização profissional e melhores recursos para trabalho, se ao mesmo tempo, ele se acomoda com as condições que a estabilidade do cargo lhe permite. Podemos inferir que esse “dilema paradoxal” carece ser mais investigado no espaço/tempo formativo dos professores de Educação Física da Rede Pública de Ensino.

O docente que afirma não querer mais buscar estudar, porque o que estudou até a sua graduação é suficiente, não precisa mais investir em sua carreira. Isso nos leva a refletir que esses professores “estocam” seus conhecimentos no decorrer de sua formação inicial, para irem “administrando” ao longo de sua vida profissional, de modo que esses saberes somente acabem ao término de sua carreira. Esse

conhecimento do professorado soa ser “estocado” na medida certa durante a graduação. Para tanto, ele não precisaria mais se envolver e participar de cursos, eventos ou quaisquer outras formações continuadas. O “estoque” não precisaria ser “reposto”; foi acumulado exatamente para durar por toda sua carreira profissional.

Por outro lado, ainda imerso nesse tal “dilema paradoxal” apontamos uma interpelação, que não temos a pretensão de responder ou mesmo solucionar, contudo fomenta a proposta de avaliarmos a formação continuada dos professores, a saber: o que faz os docentes, em condições similares de trabalho, com poucos recursos materiais e estrutura física precária, buscar melhorar sua prática pedagógica participando e se envolvendo assiduamente, com compromisso e responsabilidade, nas formações continuadas e na sua lida cotidiana? Ou mesmo procurar avançar em seus estudos de pós-graduação, bem como em outras possibilidades formativas, com interesses que superem os processos seletivos e concursos de progressão, enquanto outros professores “optam” pelo não?

Diversos estudos (FREITAS 2007; FOLLE *et al.*, 2008; SCHEIBE, 2010; GATTI, 2008; GONÇALVES, 2008, 2012; CIRILO, 2012) têm se debruçado a tratar dessas péssimas condições de trabalho na educação, bem como suas implicações na lida cotidiana docente, tais como: afastamentos, desistências, problemas de doença, diminuição da qualidade de vida e da própria educação, além do insucesso e insatisfação profissional. Apontam que a falta de condições de trabalho docente se configura como fator gerador da má qualidade, do insucesso e da insatisfação docente.

Esses mesmos estudos demonstram que, atualmente, a categoria docente tem apresentado alguns sinais de precarização, ocasionando crises de identidade articuladas às péssimas condições de trabalho, salários aviltantes, desvalorização entre outras questões que implicam uma representação negativa da docência. Tal precarização resulta na perda do valor social do professorado, bem como da profissão, incidindo na falta de responsabilidade das políticas educacionais que, em sua maioria, não assumem o seu dever de adequar e equipar as instituições

públicas de educação, além de não oferecerem remuneração digna, possibilidades de formação continuada, bem como valorização profissional e pedagógica.

Além disso, Günther e Molina Neto (2000) denunciam que as licenciaturas atravessam uma profunda crise. Evidenciam uma formação mais técnica em detrimento de uma mais pedagógica. Atreladas a essa desvalorização da categoria docente, as licenciaturas foram transformadas em cursos de menor relevância nas universidades e a reboque no contexto social como um todo. Ressaltam, ainda, os autores que tal fenômeno não se restringe ao Brasil, embora percebam que há características próprias, bem como uma maior dimensão aqui.

Nesse sentido, esses fatores podem contribuir para aumentar a acomodação e o desinteresse nos espaços/tempos da formação continuada e, conseqüentemente, diminuir a qualidade da educação pública. Nessa perspectiva, sugere-se que a melhoria das condições de trabalho, da remuneração e da carga horária podem auxiliar na melhora dos professores em suas lidas cotidianas, evitando um possível “rola bola” nas aulas de Educação Física, ou seja, pode colaborar para o professor evitar o abandono de suas práticas pedagógicas, bem como o abandono de sua formação ao longa da carreira.

Nessa esteira, lembramos que a experiência de formação continuada abrangia uma carga horária de até 120 horas, e que os professores poderiam complementar suas horas no certificado, além das presenças nos encontros, com os demais pré-requisitos: apresentação do seminário, plataforma *moodle* e um trabalho escrito. Também entendemos que tais pré-requisitos poderiam ser avaliados pelos pares.

No que tange ao seminário, o entendimento geral dos docentes é que poderia ter havido mais participantes, sobretudo professores de Educação Física, pois foram somente três apresentações orais e dois pôsteres no total, número bem abaixo do esperado, tendo em vista que esse grupo é o mais numeroso da Rede Municipal de Ensino. Além disso, um dos maiores protestos desse professorado foi que deveria haver mais trocas de experiências. Basta ver que, quando isso ocorria, eles

afirmavam que conseguiam se ver mais nos encontros e refletir sobre práticas pedagógicas:

Olha, eu acho que o que faltou é uma maior participação dos professores no Seminário, entendeu?! Gente, acho que, naquela formação, e principalmente, no seminário de práticas, é a oportunidade de expor seu trabalho. Às vezes as pessoas acham que é muito difícil você sistematizar sua prática! E não é! Não é! É aquilo que você faz na prática, é só colocar no papel. Embasar, colocar embasamento teórico, mas as pessoas parece que têm preguiça, parece que tem uma barreira (GERUZA, 2016).

Sobre o seminário, acho que os colegas poderiam participar mais também, porque não precisa de nada muito sofisticado, um linguajar acadêmico, mas tem que ser o linguajar do próprio professor mesmo. Acho muito válido esse seminário porque está todo mundo ali, no mesmo barco, entendeu?! Estão dentro da mesma realidade! Vão trocar experiências. Então, talvez aqueles que, mesmo não apresentando, teve sim alguma coisa que tocou. Acho que isso reflete e ajuda na sua prática (EMERSON, 2016).

Assim, gostei do seminário. Fui até no dia não letivo. Então, acho interessante o pessoal que expõe as coisas que eles fizeram. É uma coisa que você sempre pode absorver até para sua escola. Lembro do trabalho do futebol americano, que foi bem diferente. Teve o da professora que apresentou sobre o IMC (JACK, 2016).

Percebemos a relevância dada ao seminário de práticas pelos docentes, como possibilidade de trocas de experiências, de maneira que possam repensar suas práticas. Entretanto, esse mesmo professorado lamenta a pouca participação dos pares, sinalizando parecer preguiça, ou mesmo sugerindo que os professores da escola têm dificuldades de teorizar seus fazeres.

Assim, isso reforça a crítica de que seus fazeres são destituídos de saberes e, ainda, leva nos a entender que, para os professores, há uma forma de teorizar sua prática, que não se assemelha ao linguajar acadêmico científico, pois esse, no entendimento do professor de Educação Física da escola, parece sobrepor-se ao saber-fazer por parte daqueles que não apresentam seus relatos de experiências no seminário. Eles afirmam que os demais não participam dos seminários por não conseguirem aproximar seus fazeres de uma fundamentação teórica científica.

Corroboramos o pensamento de Contreras (1993), quando sugere que a problemática se instaura na palavra investigação, pois essa, normalmente, está associada a determinado tipo de atuação cujo intento é obter conhecimento sobre a

realidade, bem como sobre as práticas de outros com o fim de saber mais sobre determinada seara. Dessa forma, quando se fomenta que o professor deve ser investigador de sua ação, logo se pensa na pesquisa convencional, com a utilização de instrumentos, como entrevistas, questionários, tratamento de dados, entre outros.

Contudo, quando se fala em investigar os próprios fazeres, é diferente. O referido autor sugere que, quando os professores da escola se interessam por verificar o que os discentes estão entendendo da aula, interagindo na comunidade escolar, no projeto pedagógico, bem como cuidando de aprofundar outras tantas questões que são de preocupação fundamental no trabalho que desenvolve, estes professores estão, também, realizando investigações.

Segundo Contreras (1993, p. 85),

O que provavelmente ocorre é que não se reconhece publicamente como tal, porque não se assemelha à imagem oficial da pesquisa, nem tampouco privadamente, porque não é algo que obedece a um método de busca. Mas é provável que seja este tipo de interrogações e necessidades as que constituem a autêntica preocupação investigadora de um professor, e não limitar procedimentos que aparentemente servem para saber mais, porém não para resolver seus autênticos problemas profissionais.

Então, para aprofundamento da reflexão sobre seus fazeres, sugerimos desenvolver com os professores uma apropriação de um referencial, bem como de competências, de modo que lhes possibilitem uma reflexão sobre esses fazeres. Assim, permitem articular criticamente as suas lidas do cotidiano com as relações sociais mais amplas, ou seja, fomentar um processo de ir e vir da prática à teoria e vice-versa, de tal modo que a prática seja revisitada constantemente, mas sempre com novos olhares, mais aguçados, mais esclarecedores, capazes de estabelecer articulações mais alargadas (FREIRE, 1997; ARROYO, 2000; TARDIF, 2000a; GÜNTHER; MOLINA NETO, 2000; BRACHT *et al.*, 2002).

Nesse sentido, reforçamos a relevância da reflexão coletiva da prática docente de modo a melhorar o saber-fazer do professorado, bem como promover uma ruptura com a perspectiva técnico instrumental e, ainda, ratificamos a legitimidade dos saberes-fazeres construídos pelos professores em suas lidas cotidianas.

Além disso, parece que para os docentes equiparem suas caixas de ferramentas, por meio da especificidade aproximada de seu ofício, partindo de suas trocas de experiências no espaço/tempo da formação continuada, soa-nos como uma incoerência por parte deles, tendo em vista que a proposta de troca nos remete novamente à ideia de “via de mão dupla” entre os pares, em que há uma oferta de uma parte, enquanto a outra parte faz outra oferta. No caso, na referida experiência, parece-nos que a maioria somente quer receber, esperar a oferta, sem nada dar em troca.

Então, avaliamos que a proposta de coletividade e colaboratividade, que subsidiou a experiência de formação continuada, fomentando maior interação entre os pares, reconhecendo as vozes dos professores quando relatam suas experiências pedagógicas, considerando que o professorado é autor a ator protagonista do processo, sugere-nos a necessidade de repensarmos outras estratégias para maior envolvimento docente, assim como entendemos que toda iniciativa de mudança leva certo tempo para a apropriação pelo professorado (TERRA; PIROLO, 2006).

Essa perspectiva pode ser uma tradição possível, como uma cultura que pode se consolidar entre o corpo docente no espaço/tempo formativo, haja vista os dizeres de parte do professorado que indicam as alterações em suas práticas cotidianas, enfatizando que foram valorosos, significativos, os encontros das formações nessa perspectiva:

Quanto aos seminários, fui convidado pela primeira vez a apresentar por uma colega, que tinha trabalhado comigo e achou interessante minha proposta. E confesso que, se não fosse o pedido dela, acho que nunca teria ido lá falar, talvez nunca teria apresentado nada. Muito por medo de me expor ao público, porque aí é um perfil muito particular, meu, mas aí eu fui! Aí, no ano seguinte, acabou que essa apresentação me deu força para apresentar no ano seguinte e, depois, no ano seguinte. E é uma coisa meio que me sinto bem! É valoroso! Para você ver que, em uma apresentação, eu fiz uma adaptação de algo que eu tinha visto de outro professor na apresentação de seminário do último ano. Então foi um trabalho totalmente diferente, mas foi ali que ele me deu uma ideia, que eu adaptei à minha realidade, adaptei ao meu projeto, para um outro conjunto. Havia elementos ali que pude adaptar para minha prática, para fazer o trabalho que fiz, que apresentei. Aí fui criando esse hábito do registro, de tirar fotos, escrever as propostas para sempre apresentar nos seminários, até que, em 2015, apresentei sobre futebol americano (EMERSON, 2016).

Os seminários são sempre muito interessantes, porque sempre alguém leva algo para acrescentar para a gente. No meu caso específico, eu nunca apresentei trabalho. Acho que, se eu conseguisse apresentar um, depois ficaria mais fácil. A gente fica com aquele bloqueio, né?! (ELSON, 2016).

Ah! Eu gostei. Acho sempre interessante e significativo. Eu que não sou muito de apresentar, não sou fã de ficar de frente para o público (rsrs). Ah! Nunca gostei. Mas você é professor e é tímido? Não! Dentro da sala de aula é meu espaço! Eu sei lidar com os alunos ali. Quando você chega e tal, sei como me colocar. Agora ter que me apresentar, me expressar no microfone, não gosto (JACK, 2016).

A apresentação de seus relatos de prática no seminário, embora seja interessante, significativa e valorosa para aqueles que se propuseram ou não a expor algo, pode ser vista como uma maneira de fomentar um maior quantitativo docente para participar desse momento, dito como tão precioso para troca e, ainda, proceder a uma consolidação de uma cultura docente, a qual busca alterar seus hábitos e costumes de práticas da vida cotidiana individual, em seus espaços/tempos escolares, e coletiva, no que tange a um maior envolvimento e participação nessa proposta de experiência formativa.

Nesse sentido, evidenciar a autoria e protagonismo dos professores, bem como conceder-lhes um lugar de partilha de suas práticas pedagógicas tem-se apresentado como interessante perspectiva de formação continuada, à medida que eles apontam a maneira pela qual atribuem sentidos/significados aos seus saberes-fazer de ofício de mestres.

A apropriação dos conhecimentos transmitidos ou produzidos no interior destas formações é um processo individual que se funde com as experiências individuais de cada professor, provocando em cada um deles um impacto diferente. Os nexos que cada professor estabelece entre os conhecimentos apreendidos nas formações e a sua prática pedagógica são balizados por sua concepção de mundo, de sociedade, de homem e de educação. É possível até considerar-se que as participações nestas atividades de formação permanente levem os professores a rever algumas dessas concepções, mas por outro lado, não podemos negar que alguns se apropriem destes conhecimentos para reforçar conceitos já estabelecidos, ignorando a perspectiva de transformação (GÜNTHER; MOLINA NETO, 2000).

Assim, salientamos carecer a construção de um sentido de formação continuada que possibilite ao professorado problematizar suas práticas, de modo que essa também

seja produtora de teoria, em um movimento constante de releitura provocado por outras teorizações oferecidas na própria formação.

Então, segundo os professores, seu saber-fazer torna-se valioso ao apresentá-lo no seminário de práticas municipais, mobilizando suas capacidades de criar e recriar situações compatíveis, bem como configura uma transgressão. Esses são os motivos que lhes conferem sentido. Desse modo, esses relatos de experiências das aulas dos pares dão sentido/significado à formação para alguns professores, conferindo sentido/significado à sua prática pedagógica.

Portanto, a docência não se configura como um sacerdócio ou doação, mas é relevante buscar a motivação e o interesse pessoal que se constrói sobre o magistério. Assim, fazer algo que lhe seja valioso significa atribuir um sentido/significado pessoal e um reconhecimento social sobre seu saber-fazer. Essa motivação pode ser fomentada, coletiva e colaborativamente, nos espaços/tempos de formação continuada, mexendo com o professorado de dentro para fora, podendo ser a motivação que “[...] confere a humanidade à sua existência” (LIMA, 2005, p. 146).

Dessa forma, concebemos o saber docente como um processo; não estático e definido. Essa renovação carece constantemente estar articulada aos seus fazeres e vice-versa. Então, entendemos que, por meio de uma reflexão crítica da prática docente, subsidiada por uma perspectiva coletiva e colaborativa, promovida de forma contínua, pode-se fomentar a melhoria da prática pedagógica.

Assim, é necessário uma mudança nas relações estabelecidas, para que os professores transgridam as propostas de meros espectadores e passem a autores e protagonistas, corresponsáveis pelo processo formativo. De tal modo, a formação continuada possa ser elaborada para e com o professor, em um processo constante de troca de experiências e investigação da sua prática. Então, a prática pedagógica do professor passa a ser o ponto de partida e de chegada, permitindo interpretações fundamentadas para se repensar outras possibilidades de formação (ARROYO, 2000; NÓVOA, 2002). Para tanto, carece maior envolvimento dos pares. Basta ver o

reduzido número de professores que se propuseram a apresentar seus relatos de práticas, mesmo quando solicitados e exigidos pelo grupo docente.

Concordamos com Lima (2005), quando aponta que a questão do medo e insegurança dos professores de escola de se exporem ao grupo não reside, exclusivamente, na crítica dos professores universitários, porém muito em relação aos próprios pares. Um medo de se colocar em xeque diante do coletivo denuncia uma relação de poder tanto em níveis “hierárquicos” diferentes, quanto entre os próprios colegas da escola.

Ainda essa autora identifica que o medo e a insegurança que atravessam um coletivo, medo de expor um não saber e dilemas decorrentes da lida, estão ligados ao mundo do trabalho, no caso, com o receio do professor de ser desprestigiado profissionalmente em detrimento de um saber reconhecido publicamente do outro, que passa a ser motivo de orgulho e reconhecimento.

Basta ver que os professores que preferem o silenciamento, afirmando que não gostam de se exporem em frente ao público, anunciando que se identificam mais com seus isolamentos em seus espaços/tempos escolares, pode ser entendido, também, como uma estratégia para evitar a perda dos sentidos/significados do seu trabalho. Dessa forma, eles mantêm seus trabalhos, resguardam seus saberes, ocultam seu não saber, bem como afastam de si as ingerências de terceiros (LIMA, 2005). Ao mesmo tempo, esses docentes afirmam sentirem-se iguais aos que expõem seus relatos, endossam que conseguem se ver, tal qual um reflexo, o que configura mais um paradoxo que carece ser mais investigado.

Corroboramos que o modo como os professores se relacionam no trabalho, possibilita compreender o motivo do isolamento. O próprio professorado revela essa atitude de isolamento e a negação da partilha. Desse modo, avaliamos que o isolamento pode estar diretamente associado ao medo de algum tipo de perda, constituindo uma oposição à coletividade e colaboratividade na maneira de relacionar-se na experiência de formação continuada (LIMA, 2005).

Assim, dos professores acadêmicos parece que eles têm medo por não se apropriarem dos saberes científicos; dos pares da experiência têm medo e vergonha, pois esses podem ser uma autoridade para dizer e julgar seus saberes-fazer. Então, podemos lançar as seguintes interpelações: será que o professorado tem medo de não poder gozar de prestígio dos seus conhecimentos da lida cotidiana? Que dilema paradoxal é esse em que os professores ora desejam um isolamento em suas práticas, ora desejam trocas coletivas e colaborativas na formação continuada?

Também nos parece possível identificarmos tais dilemas paradoxais, expressos nas interpelações, quando os docentes avaliaram os encontros desse estudo propositivamente,

Sobre as questões postas na avaliação do último encontro, há de se levar em consideração alguns relatos dos professores de Educação Física. A respeito da primeira questão, pontuaram de forma geral a qualidade dos encontros, bem elaborados, temas diversificados, atuais e relevantes, sobretudo no que tange às trocas de experiências e vivências nos encontros, à comunicação entre o grupo por outras vias, além de entenderem satisfatória a possibilidade do trabalho com a plataforma *moodle* [...] (DIÁRIO DE CAMPO 6, 2015).

Também podemos avaliar o entendimento docente sobre suas participações e envolvimento nos demais pré-requisitos que poderiam complementar a carga horária como: plataforma *moodle*, que iniciou com 31 e, ao término da experiência, foram 21 professores de Educação Física; e o trabalho escrito em que houve, somente, 16 trabalhos entregues (ANEXO B). Os docentes constataram a baixa procura dos pares nessas atividades, em que emergiram, novamente, em seus dizeres, os “predicados” de desinteresse e acomodação com as questões que tangenciam a lida cotidiana, o tempo e suas buscas por certificados para aumentar suas titulações:

Por mim, tive muito interesse, como não tenho tempo para ficar participando de congressos, cursos de final de semana, porque prezo muito ficar com minha família, então, por interesse de progressão também, acho que juntou o útil ao agradável. Ficou como atrativo a mais para participar, apresentar trabalho e participar da plataforma. E, assim, a plataforma é uma ferramenta de troca de experiências, mas também acho que foi muito pouco abordada pelos professores, achei baixa a participação. Não porque é difícil, mas pode ser tempo, preguiça, falta de vontade de dar um jeito. Para quem tiver acomodado, não está interessado em dar um jeito. E o trabalho escrito era

basicamente fazer com que o professor registrasse sua prática! Isso facilita rever sua prática, rever sua avaliação, rever seu planejamento, enfim, melhorar sua prática (EMERSON, 2016).

Nessa plataforma, vejo que as pessoas têm medo de escrever! E eu vou falar que eu também! Tenho pânico! Se me colocar na quadra com 300 alunos eu seguro essa escola toda! Não porque eu sou a melhor! É o meu lugar! É minha praia! Eu tenho esse domínio! Agora pede para mim escrever?! (ZILAR, 2016).

Quanto à plataforma, então, acho que é questão de tempo! Apesar de ser uma coisa que você pode abrir e fazer rapidinho no computador, mas estava trabalhando de manhã, de tarde e de noite! E olha para os demais colegas, alguns, acredito que, também, seja o tempo e outros que seja mesmo acomodação! Infelizmente, a gente tem colegas acomodados, que não querem parar para pensar. Acham que a prática basta. Mas, no meu caso, esse ano foi bem corrido para mim! (PENHA, 2016).

No que tange à participação e envolvimento nessas outras atividades propostas na experiência de formação continuada, a percepção docente, de modo geral, ressalta a possibilidade de contribuição para a progressão na carreira, haja vista a pouca flexibilidade de tempo. Os professores preferem usufruir com a família o período de não trabalho, tendo em vista seu desgaste físico e emocional causado pela lida, e isso pode ser utilizado como argumento tanto por aqueles que participaram e pelos que não participaram dessas atividades.

Além disso, essa baixa da participação nas demais atividades contraria suas justificativas da não participação no seminário, considerando-se que afirmam, de forma geral, que não gostam de exposição ao público. Por outro lado, essas atividades requereriam uma mera organização em seus tempos, inclusive em seus horários de planejamentos, para realizarem seus registros, tanto na plataforma, quanto em seus trabalhos escritos, nos quais não estariam em exposição, tampouco estariam a se debruçar sobre algo que não lhes compete.

Embora seja relevante endossar a questão da política pública de formação continuada, por meio da valorização da carreira profissional que reza que seja ampliado o tempo sem interação com estudantes (BRASIL, 2008), talvez essa seja uma possibilidade de fomento para participação dessas atividades, conquanto, ao mesmo tempo, alguns professores participantes das atividades parecem que descartam essa proposição, insinuando que os demais pares, que complementam o

quadro dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Cariacica-Es, não se envolvem nas atividades por serem preguiçosos, desinteressados e têm temores com relação às escritas sobre seus fazeres de ofício.

Assim, avaliarmos essa experiência de formação continuada, por meio do entendimento e percepção docente, permite-nos inferir dissonâncias refletidas na referida proposta formativa, como dilemas, paradoxos e incoerências, as quais tentamos identificar nesta seção.

Portanto, parece-nos que “Ver só com os olhos”, ou seja, os estudos que se propõem a debruçar sobre essa temática em voga podem sugerir pensar que “É fácil e vão” ser desenvolvidos nos espaços/tempos formativos, contudo esses carecem serem entendidos “por dentro das coisas”, nos processos de formação continuada organizado/estruturado/planejado pelos órgãos públicos, para que, assim, por meio dessas dissonâncias, possamos avaliar a maneira como “as coisas são”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco deste estudo foi avaliar uma experiência de formação continuada de professores de Educação Física, subsidiada pela reconstrução coletiva e colaborativa, a partir do entendimento do próprio professorado. Destarte, ao promovermos uma formação projetada nos anseios, dúvidas e necessidades dos docentes, não somente lhes permitindo que tivessem voz, mas que essa fosse escutada e considerada na elaboração e desenvolvimento do processo formativo, parece ter nos possibilitado uma aproximação com fatos, impressões, paradoxos, dilemas e incoerências diferentes dos quais poderiam ter sido encontrados nos documentos e/ou literatura.

As informações obtidas, sobretudo nas entrevistas, permitem-nos interpretar que a problemática da melhoria do processo formativo contínuo do professor de Educação Física não pode ser atribuída a uma mera concepção teórica a ser projetada no decorrer da formação continuada. Trata-se de um amplo processo de mudança que suscita a carência de reações a este estudo para que, de algum modo, possa atender à realidade formativa do professorado da escola ao provocar a ruptura com algumas perspectivas cristalizadas no imaginário social, tal como na ação docente.

Nesse sentido, destacamos o fomento de uma cultura formativa docente de modo que possa transgredir um processo formativo verticalizado, tornando o professorado da escola dirigente desse seu processo, para que esses professores da Educação Física, por meio das dissonâncias identificadas, possam sempre avaliar e repensar a elaboração e o desenvolvimento da sua formação continuada.

O aspecto que pode merecer maior atenção é a reivindicação dos pares por formações que reflitam e contribuam para sua lida cotidiana, nas quais suas práticas pedagógicas possam ser tomadas como referências para eles repensarem possíveis transgressões. Contudo, ao propormos autoria e protagonismo à referida formação continuada, emergem dissonâncias no que diz respeito à forma como o professorado se envolve de fato no processo. Basta ver o quantitativo de professores que apresentaram seus relatos no seminário ou mesmo as críticas dos

próprios pares quanto à participação e envolvimento nos encontros, pois a maioria afirma que essa participação poderia ter sido mais efetiva.

Evidenciamos que o espaço/tempo de formação continuada, na Rede Municipal de Ensino de Cariacica-ES, pode ter sido uma consolidação relevante para os docentes, no sentido de atender às suas necessidades apontadas, porém a referida experiência não consegue atender de forma plena a toda demanda, haja vista as dissonâncias avaliadas no processo, tais como: sobreposição dos textos legais relacionados com a temática, envolvimento e participação dos pares, condições de trabalho e salários aviltantes que, de algum modo, parecem refletir no processo.

Não podemos deixar de frisar o que denominamos de “Mc donaldização da formação continuada”, que implica a busca de cursos, por alguns professores, que propiciem “Mc certificados” para que sejam apresentados em processo seletivo de provas de títulos, ou mesmo nos processos de progressão da carreira. Avaliamos que tal processo de certificação do saber não provoca melhoria na prática pedagógica, consequentemente na educação pública, bem como os professores dificilmente conseguiriam ter um saber-fazer reflexivo, tendo em vista que tais cursos compreendem o docente como mero aplicador de ensino.

Vale ressaltar que as críticas e reivindicações dos professores não impedem, no entanto, que grande parte dos entrevistados tenha expressado a relevância da referida experiência. Avaliam ter promovido transformações em suas práticas pedagógicas. Contudo, mesmo assim, protestam alegando que, no espaço/tempo de formação continuada, devem prevalecer mais vivências (práticas), em detrimento das propostas com ênfase nas ditas teorias.

Entendemos que essa exarcebada reivindicação por vivências (práticas) nos encontros formativos, pode conduzir a um esvaziamento do processo formativo, caso as vivências não sejam problematizadas dentro de seus contextos. Assim, ressaltamos a transgressão de uma proposta de mera aplicação/reprodução de vivências (práticas) aprendidas na formação continuada para uma possibilidade de reflexão contextualizada em cada espaço/tempo escolar.

As apropriações dos conhecimentos no processo formativo se configuram como algo individual, imbricado com as experiências individuais de cada professor, conseqüentemente, provocam impactos diferentes em cada um. A relação que cada docente estabelece entre os conhecimentos apreendidos nas formações e na sua prática pedagógica é balizada por sua concepção de mundo, sociedade, educação e de homem.

Nesse sentido, parece-nos possível que as participações e envolvimento, nessa perspectiva de formação continuada, possam levar o professorado a rever algumas dessas concepções, no entanto também nos parece possível que alguns se apropriem dos mesmos conhecimentos para reforçar conceitos já consolidados, ou seja, contrariando a perspectiva de transgressão.

Porém, não entendemos que esse argumento justifique o abandono dessa perspectiva formativa, até porque desenvolver uma cultura docente não se efetivaria apenas por meio das atividades formativas propostas pela mencionada Rede de Ensino. Destarte, endossamos que as condições objetivas nas quais o professorado atua exigem mudanças que apontam na mesma direção das propostas críticas de formação.

Inferimos que as proposições que endossam a reflexão na e sobre a prática pedagógica estão mais aproximadas para alguns professores do que para outros. Então, esperar que esses docentes sejam mais reflexivos, autônomos, autores e protagonistas de seus saberes-fazeres exige que se construa uma cultura formativa, ainda pouco desenvolvida.

Além disso, é pertinente registrar que, para o professorado, mais significativa do que confirmar a relevância da formação continuada e na melhoria da sua prática pedagógica é a ênfase dada por eles às suas participações na elaboração e condução do processo formativo. Afirmavam, de maneira geral, que a formação foi democrática e que eles se viam a todo tempo nas experiências desenvolvidas, ainda

que o espaço/tempo formativo não tenha contemplado todos os anseios, necessidades e dúvidas daquele corpo docente.

Salientamos que os sentidos/significados que emergem dos dizeres dos professores, no entendimento da referida experiência de formação continuada, se imbricam aos expressos nas referências de literatura, bem como nos textos legais sobre essa seara. Isso nos parece reforçar a proposição de que se edificaram “lemas” (GATTI, 2008) que, no caso, denominamos de princípios ao longo do estudo interpretativo, que carecem ser mais investigados nos contextos formativos e avaliados dentro das particularidades de cada Rede pública de Ensino, haja vista que são esses os principais órgãos que conduzem a formação continuada (BRASIL, 1996, 2009), bem como atendem majoritariamente ao professorado.

Portanto, não houve a intenção de propor generalizações que devam ser extrapoladas para toda essa mencionada Rede de Ensino, ou mesmo para as demais Redes públicas, mas sim fomentar reflexões que, de alguma maneira, possam colaborar para avaliarmos a formação continuada dos professores de Educação Física que atuam no espaço/tempo escolar. Além disso, parece-nos premente a necessidade de um documento balizador no que tange às políticas públicas de formação continuada para os docentes da Rede de Ensino Municipal de Cariacica, bem como que a proposta seja sempre reavaliada, buscando melhoria no seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R. L. de. **Ilustração da localização do município de Cariacica**. 2006. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Cariacica>>. Acesso em: 28 ago. 2016.
- ALVES, M. G.; AZEVEDO, N. R.; GONÇALVES, T. N. R. Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. **Educ. Pesqui.**, Sao Paulo, v. 40, n. 2, p. 365-382, abr./jun. 2014.
- ANDRÉ, M. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- ARELARO, L. R. G. et al. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 197-217, jan./abr. 2014.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BECKER, H. **Método de pesquisa em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. Educação física e formação profissional. **Revista Digital EF Deportes**, Buenos Aires, v. 10, n. 81, fev. 2005.
- BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor. **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 25 -31, junho/1999.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro: Anped, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

BRACHT, V. *et al.* A prática pedagógica em Educação Física: A mudança a partir da Pesquisa-Ação. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.

BRACHT, V. *et al.* **Pesquisa em ação**: educação física na escola. 2. ed. Ijuí, 2005.

BRACHT, V.; CAPARROZ, F. E. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências e do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan./fev./mar. 2007.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm> Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias... e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 118, p. 7, 21 jun. 2007. Seção 1.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 28 ago. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010) (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.738.htm>. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jan. 2002, seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 maio 2009, seção 1, p. 41-42. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB nº 9/2009, aprovado em 2 de abril de 2009. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 020/2014**: indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota_tecnica_formacao_docente.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura) e para formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 ago. 2016.

CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 87-103, maio 2001.

CANDAU, V.M. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

CAPARRÓZ, F. E. et al. Formação inicial de professores de educação física: a prática pedagógica do professor universitário em questão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19., 2007, Recife. **Anais política científica e produção do conhecimento científico**. Recife: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007. 1 CD-ROM. GTT-Formação profissional e mundo do trabalho.

CAPARRÓZ, F. E. et al. Formação inicial de professores de educação física: (re)construindo a prática pedagógica: o caso da disciplina educação física escolar III do Cefd/Ufes. In: CONGRESSO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE/ES, 3., 2006, Linhares-ES. **Anais...** Linhares: Unilinhaires, 2006. 1 CD-ROM. GTT- Formação profissional.

CAPPELLETTI, Isabel, Franchi. **Avaliação de política e práticas educacionais**. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2002.

CARIACICA (ES). **Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica/ES** - Ensino Fundamental (6o ao 9o Ano) / Prefeitura Municipal de Cariacica-ES: Secretaria Municipal de Educação de Cariacica - ES, 2012.

_____. Lei Orgânica nº 1 do Município de Cariacica: promulgada em 5 de abril de 1990. **Lei Orgânica**, 1990. Disponível em: <<http://www.legislacaocompilada.com.br/cariacica/Arquivo/Documents/legislacao/image/O11990.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. Lei nº 3.818 do Município de Cariacica: promulgada em 27 de abril de 2000. **Lei**, 2000. Disponível em: <<http://www.legislacaocompilada.com.br/cariacica/Arquivo/Documents/legislacao/html/L38182000.html>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. Lei nº 4.373 do Município de Cariacica: promulgada em 10 de janeiro de 2006. **Lei**, 2006. Disponível em: <

<http://www.legislacaocompilada.com.br/cariacica/Arquivo/Documents/legislacao/html/L43732006.html>> Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. Lei Complementar do nº 17 Município de Cariacica: promulgada em 17 de janeiro de 2007. **Lei Complementar**, 2007. Disponível em: <<http://www.legislacaocompilada.com.br/cariacica/Arquivo/Documents/legislacao/html/C172007.html>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

CARIACICA (ES). Lei Complementar nº 52 do Município de Cariacica: promulgada em 23 de janeiro de 2015. **Lei Complementar**, 2015. Disponível em: <<http://www.legislacaocompilada.com.br/cariacica/Arquivo/Documents/legislacao/html/C522015.htm>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. Decreto nº 36 do Município de Cariacica: promulgado em 27 de fevereiro de 2015. **Decreto**, 2015. Disponível em: <<http://www.legislacaocompilada.com.br/cariacica/Arquivo/Documents/legislacao/html/D362015.htm>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. Instrução Normativa nº 1 do Município de Cariacica: promulgada em 8 de julho de 2013. **Instrução Normativa**, 2013. Disponível em: <<http://www.legislacaocompilada.com.br/cariacica/Arquivo/Documents/legislacao/html/I12013.html>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. Lei nº 5.465 do Município de Cariacica: promulgada em 22 de setembro de 2015. **Lei**, 2015. Disponível em: <<http://www.legislacaocompilada.com.br/cariacica/Arquivo/Documents/legislacao/html/L54652015.htm>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma. Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. p. 89-111.

_____. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: SCHNEIDER, O. *et al.* (Org.). **Educação física, esporte e sociedade**: temas emergentes. São Cristovão: Editora da UFS, 2009. v. 3. p. 231-246.

CHAUÍ, M.; NOGUEIRA, M. A. O pensamento político e a redemocratização do Brasil. **Lua Nova**, São Paulo, n. 71, p. 173-228, 2007.

CIRILO, P. R. **As políticas de valorização docente no estado de Minas Gerais**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CONTRERAS DOMINGO, J. La investigación en la acción: qué és? **Cuadernos de Pedagogía**, n. 224, p. 8-12, 1994a.

_____. La investigación en la acción: como se hace? **Cuadernos de Pedagogía**, n. 224, p. 14-19, 1994b.

_____. Una experiencia de investigación en la acción. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 220, p. 85-90, 1993.

_____. La didáctica y la autorización del profesorado. In: TIBALLI, E. F. A; CHAVES, S. M. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-31.

COSMO, J. **Tecendo olhares sobre a educação física e a inclusão**: um estudo sobre a subjetividade do trabalho docente em contexto de formação continuada. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CRUZ JUNIOR, A. F. **A produção acadêmica sobre a formação continuada de professores de educação física**. 2010. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

CRUZ JUNIOR, A. F.; DELLA FONTE, S. S.; LOUREIRO, R. Formação continuada de professores: quando a experiência e os saberes docentes se limitam à vivência. **Pró-Posições**, Unicamp, v. 25, p. 197-225, 2014.

CUNHA, E. da P.; CUNHA, E. S. M. Políticas públicas sociais. In: CARVALHO, A. *et al.* **Políticas públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, p. 11- 25.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. A LDBEM e a formação de professores: armadilhas ou consequências? In: RESCIA, A. P. O.; SOUZA, C. B. G. de *et al.* **Dez anos de LDB: contribuições para as políticas públicas em educação no Brasil**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007, p. 167-193.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

_____. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004. Número especial.

DOURADO, L. Uma política de estado para a carreira na educação básica. **Cadernos de Educação**: Diretrizes para Carreira e Remuneração, Brasília, v. 14, n. 21, p. 132-144, out. 2009.

_____. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 27-39, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>>. Acesso em: 10 de jun. 2017.

_____. Políticas e Gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Número especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 jun. 2017.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: por que Donald Schön não entendeu Luria. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-626, ago. 2003.

DUTRA JÚNIOR, A. F. *et al.* **Plano de carreira e remuneração do Magistério Público**: LDB, Fundef. Diretrizes nacionais e nova concepção de carreira. Brasília: Fundescola/MEC, 2000.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leituras do Brasil (ALB), 1998. p. 137-152.

FERREIRA, L. A. **O professor de educação física no primeiro ano da carreira**: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento/UFRGS**, Escola de Educação Física, v. 10, n. 1, p. 89-112, jan./abr. 2004.

_____. Experiências sociais no processo de formação docente em educação física. **Movimento/UFRGS**, Escola de Educação Física, v. 14, n. 1, p. 85-110, jan./abr. 2008.

FOLLE, A. *et al.* Carreira no magistério e nível de qualidade de vida no trabalho docente em educação física. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n.3, p.210-221, jul./set. 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Número especial.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

_____. Reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, ago. 2002.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA E GENTILI (Org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE e organizadores, 1996. p. 9-49.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-151.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GÜNTHER, M. C. C.; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de educação física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 72-84, jan./jun. 2000.

HERINGER, D. A. T. **Políticas de formação continuada de uma professora de educação física:** ocultações, contradições e possibilidades. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

HERINGER, D.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Práticas de formação continuada em educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 83-105, out./dez. 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

JACOBUECCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 7, 2008.

KENSKI, V. M. Repensando a avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Repensando a didática**. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 135-147.

KREUSBURG MOLINA, R. M. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutório. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; MOLINA NETO, V. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física:** alternativas metodológicas. Porto Alegre: EDUFRGS-Sulina, 1999. p. 95-105.

KREUSBURG MOLINA, R. M.; MOLINA NETO, V. Educação física e educação: o espaço pedagógico para localizar a educação física e os fundamentos que podem mantê-la na escola: reflexões sobre algumas possibilidades. In: CAPARRÓZ, F. E.; ANDRADE FILHO, N. F. (Org.). **Educação física escolar:** política, investigação e intervenção. Vitória/ES: Ufes, Lesef; Uberlândia: UFU, Nepec, 2004. p. 13-34.

KREUSBURG MOLINA, R. M.; MOLINA NETO, V. O pensamento dos professores de educação física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um

estudo preliminar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 73-85, maio. 2001.

LATORRE, A. **La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa**. Barcelona: Graó, 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisadas em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora Artmed, 1999.

LECHNER, N. Reforma do Estado e condução política. **Lua Nova**, São Paulo, n. 37, p. 33-56, 1996.

LIMA, M. E. C. de C. **Sentidos do trabalho: a educação continuada dos professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LOUREIRO, W. **Representações sociais de formação continuada dos professores de educação física de escolas públicas do Estado do Espírito Santo**. 2010. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

LUIZ, I. C. **Narrativas (auto)biográficas de formação continuada dos professores de educação física**. 2014. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial: nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2000.

MILL, D. Reflexões sobre a formação de professores pela/para educação a distância na contemporaneidade: convergências e tensões. In: DALBEN, A. I. L. de F. *et al* (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 295-314. (Coleção Didática e Prática de Ensino parte II).

MOLINA NETO, V. A prática dos professores de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, ano V, n. 9, p. 31-46, 1998.

_____. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da educação física. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; MOLINA NETO, V. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: EDUFRGS-Sulina, 1999. cap. 6, p. 107-139.

MONTEIRO, A. M. F. C. **Revista Educação e Sociedade**. Dossiê: os saberes dos docentes e a sua formação. Campinas: Cedes, ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, 2001, p. 7-25. Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414102>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

NASCIMENTO, S. F. **Formação continuada de professores de educação física na perspectiva da inclusão**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, D. A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, C. B.; GONÇALVES, G. B. B. Precarização do trabalho docente na Argentina, Colômbia e Brasil: um estudo comparado. **Efdeportes**, Buenos Aires, v.13, n.119, abr. 2008. Disponível em:<<http://www.efdeportes.com/efd119/precarizacaodo-trabalho-docente-na-argentina-colombia-e-brasil.htm>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA, A CULTURA (UNESCO). **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

PENIN, S. S.; VIEIRA, S. L. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-43.

PEREIRA, J. E. D. Formación de docentes de enseñanza primaria. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 319, p. 73-75, dez. 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PICCININI, C. L. Sobre formação, trabalho e valorização dos professores no Plano Nacional de Educação (2014-2024). **VII Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 25 a 28 de agosto de 2015, Cidade Universitária de Maranhão, São Luiz, Maranhão. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/mesas/plano-nacional-de-educacao-2014_notas-criticas.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2017.

PIETRO, R. G. I. **Políticas públicas municipais de atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: indicadores para a sua avaliação e dificuldades metodológicas e instrumentais para a pesquisa. Trabalho apresentado no Seminário de Pesquisa em Educação Especial: Mapeando produções, 1., Vitória, 2005.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, G. S. R.; PALAZZO, J.; OLIVEIRA, Z. dos R. B. B. de. Os planos de carreira premiam os melhores professores? **Ensaio**: avaliação de política pública da educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 355-380, abr./jul. 2009.

PRADO, J. M. Representação socioeconômica e expectativas sobre o mercado de trabalho dos acadêmicos do curso de educação física da Unopar – Arapongas 2006. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 18, supl. p. 213- 216, 2007.

QUADROS, A. L. *et al.* Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com a nossa memória. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 9-18, 2005. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewArticle/86>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

REMEI ARNAUS.; CONTRERAS DOMINGO, J. Una experiencia de investigación en La acción. **Cuadernos de Pedagogías**, Barcelona, n. 220, p. 85-90, 1993.

RESENDE, H. G. Princípios gerais de ação didático-pedagógica para avaliação do ensino-aprendizagem em educação física escolar. **Motus Corporis**, ano II, n. 4, p. 4-15, 1995.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. ArtMed, 1998. p. 295-348.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHO GIL, J. M. É possível aprender da experiência? In: LINHARES, C. F. S. **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001. p. 81-113.

SANTOS, E. O. dos. Políticas de formação continuada para os professores da educação básica. Trabalho apresentado no **25º Simpósio brasileiro de Política e Administração da Educação e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, Política, Pública e Gestão da Educação**:

construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. São Paulo-SP, Brasil, de 26 a 30 de abril de 2011.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA R. A. T. (Org.) **Itinerários de pesquisa: perspectiva qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. p. 137-179.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jun./set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

SCHEIBE, L.; VALLE, I. R.; A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: Edufba, 2007, p. 257-272.

SCHEIBE, L. Políticas para formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Caxambu. **Anais ... Caxambu: Anped**, 2003.

SCHNEIDER, O. BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n.1, p. 23-45, jan./abr. 2005.

SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências: um estudo com alunos do ensino fundamental. **Ciência & Educação**, v.10, n.1, p.133-147, 2004.

SILVA, K. F. **Formação continuada de professores em serviço como gestão democrática da formação docente: uma possibilidade de emancipação?** 267 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

SILVA, P. **Carnaval de congo de Roda d'Água**. 2009. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/paulosilva_fot/3466667825>. Acesso em: 28 ago. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000a.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b, p. 112-128.

_____. A profissionalização do ensino passado trinta anos: dois passos para frente, três passos para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 13-35, maio/ ago. 2005.

_____. A profissão docente à redução da educação à economia. **Vertentes**, São João del-Rei, n. 29, p. 11-37, 2007.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TÁVORA, A. **Monte do Mochuara**. 2009. Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/cariacicanossaterra/3980562397/in/photostream/>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

TERRA, D. V. **La construcción del saber docente de los profesores de educación Física: “Los campos de vivencia”**. 2004 Tesis (Doctoral) - Universidade de Barcelona, Barcelona, 2004.

TERRA, D. V. Orientação do trabalho colaborativo na construção do saber docente: a perspectiva do Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico (PCTP). **Movimento/UFRGS**, Escola de Educação Física, v. 10, n. 1, p. 157-182, jan./abr. 2004.

TERRA, D. V.; PIROLO, A. L. Saberes docentes e formação continuada de professores de educação física: a perspectiva da investigação-ação. **EFdeportes.com.**, Buenos Aires, ano 10, n. 93, fev. 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd93/docentes.htm>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

VANELLI, M. Do piso salarial aos planos de carreira: a que princípios estão submetidos estados e municípios? **Cadernos de Educação**, n. 21, p. 106-117, Brasília: CNTE, 2009.

VASCONCELLOS SILVA, B. *et al.* Formação inicial de professores de educação física: a prática pedagógica do professor universitário em questão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS E ESPORTES, 15., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA DO ESPORTE, 2., 2007. Recife. **Anais ... Recife: Política Científica e Produção do Conhecimento**, 2007, Recife. Política científica do conhecimento em educação física, 2007.

VASCONCELLOS SILVA, B.; CAPARRÓZ, F. E.; ALMEIDA, U. R. A produção de imaginários sociais sobre a escola e seus efeitos na formação inicial de professores de educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 51-68, jan./mar. 2011.

VASCONCELLOS SILVA, B.; CAPARRÓZ, F. E.; ALMEIDA, U. R. A produção de imaginários sociais nas aulas de educação física e seus efeitos na formação inicial

de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 3, p. 51-68, set./dez. 2015.

VIEIRA, A. **Narrativas da formação docente de educação física no ensino médio da rede estadual de ensino do Espírito Santo**. 2011. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO. V. O trabalho docente dos professores de educação física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.11, n.1, p.47-70, jan./abr. 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Autorização**PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA*****Secretaria Municipal de Educação******Gerência de Ensino*****AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____,
professor(a) MAPB _____, inscrito
no CPF _____, atuo
no(a) _____
CMEI/EMEF _____,

AUTORIZO a divulgação de fotos e filmagens:

- a) pela equipe da Secretaria de Educação de Cariacica para fins pedagógicos;
- b) pela equipe da Secretaria de Educação de Cariacica para fins acadêmico-científicos (projetos de pesquisa ou extensão e/ou eventos relacionados com a Educação);
- c) pela equipe da Secretaria de Educação de Cariacica para fins de divulgação da Formação de 2015 em informativos, encartes, folders e *sítes* oficiais do Governo).

Cariacica-ES, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do Responsável

APÊNDICE B – Questionário

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE ENSINO/ENSINO FUNDAMENTAL

Dados Pessoais:

Nome completo: _____

Telefone(s): _____

E-mail: _____

C.P.F.: _____ Matrícula(s): _____

Formação Acadêmica:

() Licenciatura _____ () Especialização _____

() Mestrado _____ () Doutorado _____

Disciplina em que atua: _____ Tempo de serviço no Magistério: ____ anos.

Unidade(s) de ensino em que trabalha: _____

Questionário Diagnóstico:

a) Quais são as suas expectativas com relação a esta formação?

b) De que maneira a formação de professores pode potencializar e/ou contribuir com suas práticas da sala de aula?

c) Quais recursos didáticos você utiliza em suas aulas?

d) Você utiliza as Diretrizes Curriculares de Cariacica?

() Sim () Não – Por quê? _____

e) Quantos planejamentos mensais você faz com o pedagogo?

f) Qual a sua concepção de avaliação?

g) Como você avalia os seus alunos em cada trimestre? Quais são os instrumentos que você utiliza?

h) Indique dois temas que você considera relevantes para serem discutidos no 4º e 5º encontros:

APÊNDICE C – Questões da plataforma *moodle*

Questões 1

No segundo encontro, conversamos a respeito da temática **Avaliação na Educação Física escolar** e debatemos que a postura, diante da prática avaliativa, deve valorizar o saber discente, e o diálogo é essencial para a aprendizagem.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Municipais de Cariacica, a avaliação não se limita à valorização dos resultados. O foco principal é o processo de ensino-aprendizagem, incluindo a intervenção do professor.

Considerando assim que o processo avaliativo que contemple as características e as demandas da modalidade deve considerar as múltiplas formas de aprender/ensinar os conhecimentos vividos praticados pelos alunos na prática social, numa perspectiva crítico-problematizadora e pautada na concepção de avaliação como práxis político, capaz de emancipar o aluno, contribuindo, assim, para a formação humana e o desenvolvimento de consciência crítico-reflexiva e promovendo a autonomia desses sujeitos (CARIACICA, 2012, p.30).

Nesse sentido, explicitem os instrumentos avaliativos desenvolvidos em sua prática pedagógica. Se possível, apresente imagens e/ou vídeos para contribuir. Os colegas que atuam somente com turmas do 1º ao 3º ano, do Ensino Fundamental I, explicitem os instrumentos que vão além das fichas avaliativas.

QUESTÃO 2

Tendo em vista as conversas desenvolvidas ao longo dos últimos encontros abordando o tema geral Formação Continuada do município de Cariacica do ano de 2015: *Uma escola para a vida: reflexões/ações sobre currículo, práticas de ensino e avaliação*.

Comente a respeito do vídeo (acesse o link: <https://www.youtube.com/watch?v=OLy7bUCkTgE>) as questões abordadas sobre currículo, identidade e o papel do professor.

QUESTÃO 3

Jogo não é sinônimo de esporte! É comum utilizarmos os termos jogo e esporte para designar as mesmas atividades. Contudo, o jogo e o esporte são fenômenos diferentes da cultura corporal. Para avançarmos no entendimento da manifestação corporal **jogo**, é necessário termos a compreensão do que é cada um deles.

De acordo com o Coletivo de Autores (1992), o **jogo** é uma invenção do homem, um ato em que as suas intencionalidades e curiosidades resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente. Caracteriza-se pela espontaneidade, flexibilidade, descompromisso, criatividade, fantasia e expressividade, representadas de diversas formas, próprias de cada cultura (BRUHNS, 1996). Já o esporte é considerado uma prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, projetando-se numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica (TAFFAREL et al., 1992).

O jogo oferece situações de aprendizagem ricas e interessantes, promove o desenvolvimento físico/motor, a interação entre os participantes, permitindo o confronto de percepções de esquemas, comparações, troca de informações e pontos de vista, modificações de conceitos e conhecimentos diversos. Possibilita, ainda, o desenvolvimento da capacidade de solucionar problemas relacionados com a sociedade, o espaço físico, o tempo, o ritmo, as capacidades e habilidades físico-motoras, os limites e as regras. Proporciona, também, a experiência de situações de convivência e conflito, transferíveis para o cotidiano familiar, escolar e do mundo do trabalho.

Os jogos são classificados em três categorias, que são interligadas histórica e teoricamente: **jogos populares; jogos esportivos e jogos de salão.**

Para esta questão, vamos tratar exclusivamente dos **jogos de salão**, visto que foi nosso tema conversado no 4º encontro da formação (realizado 29/07, quando realizamos a oficina de xadrez). Jogo de salão são jogos de tabuleiro ou mesa que utilizam peças para representação dos jogadores. Possuem regras predeterminadas.

São caracterizados pela utilização do raciocínio lógico e de estratégias minuciosamente elaboradas, requerendo do jogador muita atenção e concentração durante o jogo. São exemplos de jogos de salão: dominó, dama, xadrez, gamão, baralho, trilha, uno, quebra-cabeças, entre outros.

Nesse sentido, tendo em vista o que discutimos/conversamos nesse 4º encontro e as ideias apresentadas nesse texto, sugira pelos menos uma atividade que podemos desenvolver com os jogos de salão nas aulas de Educação Física escolar. E, ainda, se possível, apresente possibilidades do como podemos dialogar interdisciplinarmente.

QUESTÃO 4

Os espaços não formais favorecem o desenvolvimento de aulas numa perspectiva dialógica e interativa, tanto por ensejar metodologias alternativas quanto por motivar os alunos em atividades educativas capazes de superar a fragmentação do conhecimento (SENICIATTO; CAVASSAN, 2004).

Permitem, ainda, que os conhecimentos sejam abordados interdisciplinarmente, não perdendo de vista a noção holística de vida, de homem e de cultura, por exemplo. A saída a campo, como atividades práticas, podem ser tomadas como estratégias de ensino na problematização dos conteúdos.

Nesse sentido, apresente uma possibilidade de aula de campo relacionada com as aulas de Educação Física e como os demais componentes curriculares podem dialogar interdisciplinarmente.

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO Centro de Educação Física e Desportos Programa de Pós-Graduação em Educação Física

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

<p>Identificação do entrevistado</p> <p>Nome: _____</p> <p>Idade: _____ anos. Sexo: () F () M</p> <p>Formação acadêmica</p> <p>Curso(s): _____</p> <p>Instituição: _____</p> <p>Ano de conclusão: _____</p> <p>Docência</p> <p>Tempo de docência: _____</p> <p>Tempo de atuação na educação básica (Educação Física escolar): _____</p> <p>Séries/anos para as quais leciona atualmente: _____</p> <p>Atua em outras esferas/campos: () Não () Sim, rede pública municipal () Sim, rede privada () Outros: _____</p>

1- Fale um pouco de sua experiência acadêmica e profissional.

2- Qual seu entendimento de formação continuada? Com base em sua opinião e em suas experiências, descreva como seria uma formação contínua “ideal” para o aprimoramento profissional de um professor de Educação Física e para a sua ação educativa.

3- O que você achou do processo formativo desenvolvido no ano de 2015? O que poderia melhorar? Do que você mais gostou? As dificuldades e problemas? Em que avançamos? Descreva como essa formação continuada foi dinamizada.

4- Fale sobre a postura da participação do grupo de docentes nesse processo? Fale da sua postura diante da formação desenvolvida em 2015, destacando, ou não, a importância desse processo na sua atividade profissional. A formação contínua tem feito diferença em sua prática educativa?

5- O que achou a respeito da proposta desenvolvida em 2015? Os professores contribuíram com as decisões do processo formativo sugerindo temas e/ou conduzindo juntamente com o mediador os encontros? Você consegue identificar uma proposta de (re)construção coletiva e colaborativa no decorrer desse processo formativo? Explique.

6- Explique o que achou da tentativa de nós, professores da Rede Municipal de Ensino de Cariacica, conduzirmos nosso processo de formação contínua? De sermos atores protagonistas das decisões desenvolvidas no processo?

7- O que achou do fomento a respeito da troca de experiências no desenvolvimento dos encontros? Cada qual contribuía, à sua maneira, de acordo com a sua realidade, no que tange às temáticas elencadas e desenvolvidas na formação continuada?

8- As discussões desenvolvidas estavam próximas às suas realidades em detrimento do discurso acadêmico, dito teórico, ou seja, os debates coadunaram com o que denominamos “chão da escola”, com as necessidades, interesses e desafios que permeiam o cotidiano escolar?

9- Sobre a função de mediador da formação continuada), qual a importância, ou não, de essa função ser desenvolvida por algum docente que esteja vinculado a alguma Unidade de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Cariacica? Como você avalia esse processo de mediação desenvolvido na formação de 2015?

APÊNDICE E – Tabelas do quantitativo das fichas assinaladas³⁵



PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA
Secretaria Municipal de Educação
Gerência de Educação Cidadã
Coordenação de Formação Continuada

**FORMAÇÃO PARA PROFESSORES/AS DE ÁREAS DE CARIACICA – 12-5-2015 –
2º ENCONTRO EDUCAÇÃO FÍSICA – MATUTINO
49 PRESENTES, 5 AUSENTES, 41 PREENCHERAM AS FICHAS AVALIATIVAS
E 8 NÃO PREENCHERAM**

S– SATISFEITO PS– PARCIALMENTE SATISFEITO I– INSATISFEITO NR– NÃO RESPONDEU

1. ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE ÁREAS	NR	S	PS	I
1.1 Informações apresentadas		39	02	00
1.2 Clareza e objetividade das apresentações		38	03	00
1.3 Relevância e contribuição do tema abordado para a sua prática profissional		36	05	00
1.4 Pontualidade		32	09	00
1.5 Espaço físico		41	00	00
1.6 Apoio ao/à participante		38	03	00
1.7 Tempo destinado para as apresentações		37	04	00
1.8 Recursos utilizados	01	34	06	00
1.9 Metodologias utilizadas		36	05	00

OBSERVAÇÕES-PROFESSORES: 1. Acho válidas essas formações, pois esclarecem várias dúvidas acerca das nossas práticas dentro da escola. 2. Falta caneta para fazer esta avaliação. 3. Gostei muito. 4. Nota 10 para a palestrante. Nota 0 (zero) para o assunto. 5. Gostei muito, esclareceu muito naquilo que eu pratico nas aulas em forma de avaliações, gostei de saber e ver outras pessoas trabalhando de forma similar ao que eu entendo como Educação Física. 6. Show de bola.

**2º ENCONTRO EDUCAÇÃO FÍSICA – VESPERTINO
46 PRESENTES, 7 AUSENTES, 23 PREENCHERAM AS FICHAS AVALIATIVAS
E 23 NÃO PREENCHERAM**

S– SATISFEITO PS– PARCIALMENTE SATISFEITO I– INSATISFEITO NR– NÃO

1. ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE ÁREAS	NR	S	PS	I
1.1 Informações apresentadas		21	02	00
1.2 Clareza e objetividade das apresentações		20	03	00
1.3 Relevância e contribuição do tema abordado para a sua prática profissional		22	01	00
1.4 Pontualidade		22	01	00
1.5 Espaço físico		21	02	00
1.6 Apoio ao/à participante	01	22	00	00
1.7 Tempo destinado para as apresentações		21	02	00
1.8 Recursos utilizados		21	02	00
1.9 Metodologias utilizadas		21	02	00

OBSERVAÇÕES-PROFESSORES: 1. Muito boa, pratica e realista. 2. Palestras mais dinâmicas. 3. Que todos os encontros sejam como esse.

³⁵ As tabelas são adaptações das fichas avaliativas.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA
Secretaria Municipal de Educação
Gerência de Educação Cidadã
Coordenação de Formação Continuada

FORMAÇÃO PARA PROFESSORES/AS DE ÁREAS DE CARIACICA – 12-6-2015 –
3º ENCONTRO EDUCAÇÃO FÍSICA – MATUTINO

44 PRESENTES, 15 AUSENTES, 24 PREENCHERAM AS FICHAS AVALIATIVAS

S– SATISFEITO PS– PARCIALMENTE SATISFEITO I– INSATISFEITO NR– NÃO RESPONDEU

1. ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE ÁREAS	NR	S	PS	I
1.1 Informações apresentadas		21	03	00
1.2 Clareza e objetividade das apresentações		21	02	01
1.3 Relevância e contribuição do tema abordado para a sua prática profissional		19	04	01
1.4 Pontualidade		19	05	00
1.5 Espaço físico		17	07	00
1.6 Apoio ao/à participante		18	06	00
1.7 Tempo destinado para as apresentações		18	05	01
1.8 Recursos utilizados		18	05	01
1.9 Metodologias utilizadas	01	20	02	01

OBSERVAÇÕES-PROFESSORES: 1. Falta de disponibilização dos materiais; 2. Momento de Vivências e experiências ótimo; 3. Maior tempo; Temas e conteúdos apresentados pelos palestrantes devem ser dentro da realidade de Cariacica e dentro da realidade cultural/religiosa da população; 4. Se puderem me enviar as apresentações me sentirei grata patytatti@hotmail.co; 5. Se tiver como enviar o material; 6. Muito proveitoso, acrescentou de forma significativa na prática pedagógica; 7. disponibilidade do material; 8. Disponibilidade do material para nós, excelente apresentação; 9. Nada a declarar.

3º ENCONTRO EDUCAÇÃO FÍSICA – VESPERTINO

31 PRESENTES, 18 AUSENTES, 26 PREENCHERAM AS FICHAS AVALIATIVAS

S– SATISFEITO PS– PARCIALMENTE SATISFEITO I– INSATISFEITO NR– NÃO

1. ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE ÁREAS	NR	S	PS	I
1.1 Informações apresentadas		23	03	00
1.2 Clareza e objetividade das apresentações		20	06	00
1.3 Relevância e contribuição do tema abordado para a sua prática profissional		17	08	01
1.4 Pontualidade		16	10	00
1.5 Espaço físico		20	06	00
1.6 Apoio ao/à participante		21	05	00
1.7 Tempo destinado para as apresentações		19	07	00
1.8 Recursos utilizados		21	05	00
1.9 Metodologias utilizadas		17	09	00

OBSERVAÇÕES-PROFESSORES: 1- Questões de pontualidade, espera-se muito, hoje esperamos 20 minutos para começar a formação devido à espera dos professores chegarem.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA
Secretaria Municipal de Educação
Gerência de Educação Cidadã
Coordenação de Formação Continuada

FORMAÇÃO PARA PROFESSORES/AS DE ÁREAS DE CARIACICA – 29-7-2015 –
4º ENCONTRO EDUCAÇÃO FÍSICA – MATUTINO
40 PRESENTES, 22 AUSENTES, 29 PREENCHERAM AS FICHAS AVALIATIVAS

S– SATISFEITO PS– PARCIALMENTE SATISFEITO I– INSATISFEITO NR– NÃO RESPONDEU

1. ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE ÁREAS	NR	S	PS	I
1.1 Informações apresentadas	27	02	00	
1.2 Clareza e objetividade das apresentações	22	07	00	
1.3 Relevância e contribuição do tema abordado para a sua prática profissional	24	05	00	
1.4 Pontualidade	24	05	00	
1.5 Espaço físico	25	04	00	
1.6 Apoio ao/à participante	28	01	00	
1.7 Tempo destinado para as apresentações	26	03	00	
1.8 Recursos utilizados	29	00	00	
1.9 Metodologias utilizadas	27	2	00	

OBSERVAÇÕES-PROFESSORES: 1. Muito produtivo; 2. Ótimo dia; Show; 3. Parabéns; 4. Um tempo maior para jogar.

4º ENCONTRO EDUCAÇÃO FÍSICA – VESPERTINO
28 PRESENTES, 23 AUSENTES, 23 PREENCHERAM AS FICHAS AVALIATIVAS

S– SATISFEITO PS– PARCIALMENTE SATISFEITO I– INSATISFEITO NR– NÃO RESPONDEU

1. ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE ÁREAS	NR	S	PS	I
1.1 Informações apresentadas	22	01	00	
1.2 Clareza e objetividade das apresentações	22	01	00	
1.3 Relevância e contribuição do tema abordado para a sua prática profissional	22	01	00	
1.4 Pontualidade	21	02	00	
1.5 Espaço físico	23	00	00	
1.6 Apoio ao/à participante	20	03	00	
1.7 Tempo destinado para as apresentações	21	02	00	
1.8 Recursos utilizados	23	00	00	
1.9 Metodologias utilizadas	21	02	00	

OBSERVAÇÕES-PROFESSORES: 1. Muito bom principalmente pela prática; 2. Ótimo; 3. Só tinha que começar as 13hs em ponto e não as 13:20; 4. A informação atendeu a uma de nossas necessidades que é a de materialização de um conteúdo.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA
Secretaria Municipal de Educação
Gerência de Educação Cidadã
Coordenação de Formação Continuada

FORMAÇÃO PARA PROFESSORES/AS DE ÁREAS DE CARIACICA – 19-8-2015 –
5º ENCONTRO EDUCAÇÃO FÍSICA – MATUTINO
28 PRESENTES, 30 AUSENTES, 27 PREENCHERAM AS FICHAS AVALIATIVAS

S– SATISFEITO PS– PARCIALMENTE SATISFEITO I– INSATISFEITO NR– NÃO RESPONDEU

1. ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE ÁREAS	NR	S	PS	I
1.1 Informações apresentadas	26	01	00	
1.2 Clareza e objetividade das apresentações	26	01	00	
1.3 Relevância e contribuição do tema abordado para a sua prática profissional	24	03	00	
1.4 Pontualidade	23	02	02	
1.5 Espaço Físico	26	01	00	
1.6 Apoio ao/à participante	27	00	00	
1.7 Tempo destinado para as apresentações	23	04	00	
1.8 Recursos utilizados	26	01	00	
1.9 Metodologias utilizadas	27	00	00	

OBSERVAÇÕES-PROFESSORES: 1. Deveriam ocorrer mais momentos como esse de vivência e aulas de campo; 2. Esse encontro foi ótimo, poderíamos sair mais da Seme para esse tipo de evento; 3. Tudo muito bom; 4. Poderia ter formação voltada também para área biológica, Ex.: anatômico da Emescam etc; 5. As formações estão sendo ótimas.

5º ENCONTRO EDUCAÇÃO FÍSICA – VESPERTINO
27 PRESENTES, 24 AUSENTES, 26 PREENCHERAM AS FICHAS AVALIATIVAS

S– SATISFEITO PS– PARCIALMENTE SATISFEITO I– INSATISFEITO NR– NÃO RESPONDEU

1. ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE ÁREAS	NR	S	PS	I
1.1 Informações apresentadas	26	01	00	
1.2 Clareza e objetividade das apresentações	26	01	00	
1.3 Relevância e contribuição do tema abordado para a sua prática profissional	23	04	00	
1.4 Pontualidade	26	01	00	
1.5 Espaço físico	27	00	00	
1.6 Apoio ao/à participante	27	00	00	
1.7 Tempo destinado para as apresentações	26	01	00	
1.8 Recursos utilizados	27	00	00	
1.9 Metodologias utilizadas	27	00	00	

OBSERVAÇÕES-PROFESSORES: 1. O tempo para confecção da casa foi pequeno; 2. Que todo ano pelo menos uma das formações seja fora espaço da Seme para vivenciarmos mais outros ambientes; 3. Foi muito boa, mas gostaria de oficina que me ajudasse a trabalhar com alunos problemáticos; 4. Cinema na próxima.

ANEXOS

ANEXO A – Modelo de ficha avaliativa
Modelo dos primeiros encontros



PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA
Secretaria Municipal de Educação
Gerência de Educação Cidadã
Coordenação de Formação Continuada

FORMAÇÃO PARA PROFESSORES/AS DE ÁREAS DE CARIACICA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para qualificarmos a oferta dessa modalidade de formação, solicitamos que avalie os itens abaixo marcando um “X” de acordo com os seguintes conceitos:

S– SATISFEITO PS– PARCIALMENTE SATISFEITO I– INSATISFEITO

1. ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE ÁREAS	S	PS	I
1.1 – Informações apresentadas			
1.2 – Clareza e objetividade das apresentações			
1.3 – Relevância e contribuição do tema abordado para a sua prática profissional			
1.4 – Pontualidade			
1.5 – Espaço Físico			
1.6 – Apoio ao/à participante			
1.7 – Tempo destinado para as apresentações			
1.8 – Recursos utilizados			
1.9 – Metodologias utilizadas			

OBSERVAÇÕES: _____

Modelo de ficha avaliativa do último encontro**PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA****Secretaria Municipal de Educação****Gerência de Educação Cidadã****Coordenação de Formação Continuada****AVALIAÇÃO**

Elenque os pontos que você considerou relevante/positivo na formação de professores no ano de 2015:

O que você considera que precisa melhorar? Apresente sugestões para a formação de 2016:

ANEXO B – Títulos dos trabalhos de Educação Física

Nº	Títulos dos trabalhos escritos de Educação Física
1	GINÁSTICA E VIDA SAUDÁVEL
2	RESGATANDO VALORES
3	PROJETO CORPO
4	CIDADANIA: EDUCAÇÃO PARA A VIDA E SAÚDE
5	1º TORNEIO INTERCLASSES: DIA DAS CRIANÇAS
6	VALORES HUMANOS NO ESPORTE/OU AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
7	IMC IDEAL: REFLEXO DA PRÁTICA DA ATIVIDADE FÍSICA ALIADA A UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL
8	TRILHA ESCOLÓGICAS: ESTRATÉGIA DA APRENDIZAGEM E CONSCIENTIZAÇÃO
9	HANDEBOL
10	CIDADANIA: EDUCAÇÃO PARA A VIDA/ EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A SUSTENTABILIDADE
11	GINCANA DA SEMANA DO ESTUDANTE
12	CIRCO
13	CONTEÚDOS TRABALHADOS COM ALUNOS DO 4º ANO
14	VIVENCIANDO AS ARTES CIRCENSES NA ESCOLA
15	BRINCANDO RECICLANDO
16	PRIMEIROS SOCORROS

ANEXO C – Comunicado interno com informes sobre inscrição no seminário

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria Municipal de Educação de Cariacica
Gerência de Educação Cidadã
Coordenação de Formação Continuada**

CI/SEME-GEC/CFC – PMC – Nº 5311/2015

Cariacica-ES, 06 de outubro de 2015.

Senhor/a Diretor/a,

Com intuito de orientar as Unidades de Ensino e seus educadores sobre a organização do último encontro de formação de Professores/as do Ensino Fundamental – Séries Finais (6º ao 9º Ano), ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, seguem informações:

- O encerramento acontecerá no dia **06 de novembro de 2015** (o local será informado próximo a data do evento);
- Horário: Matutino – 7h30 / Vespertino – 13h;
- Em anexo segue a **FICHA DE INSCRIÇÃO** que deverá ser preenchida SOMENTE pelos professores que desejam apresentar seus trabalhos. Após preenchida, enviá-la para o e-mail: **cef.seme@cariacica.es.gov.br** ou protocolada na **SEME para a Gerência de Ensino - Coordenação de Ensino Fundamental II**;
- PRAZO PARA ENVIO DA INSCRIÇÃO: **23 DE OUTUBRO DE 2015**;
- Os demais educadores, participarão do evento como ouvintes e também terão carga horária contabilizada para a certificação. Ressaltamos que, **no dia de formação as atividades escolares estarão suspensas para TODOS OS/AS PROFESSORES/AS que atuam de 6º ao 9ºano**. Sendo assim, neste dia, os mesmos deverão se encaminhar para o local do encerramento, para participarem do evento.

Solicitamos portanto, que divulguem este evento e incentive a participação dos educadores desta Unidade de Ensino.

Atenciosamente,

Thayana Caus Wanderley
Coordenação de Formação Continuada
Ao/A Senhor/a Diretor/a da Unidade de Ensino

Rua da Laje, nº 13 – Itaquari – Cariacica – Cep. 29.151-318.

Tel/Fax: (27) 3354-5776

Correio Eletrônico: cef.seme@cariacica.es.gov.br

FICHA DE INSCRIÇÃO <i>Seminário de Práticas Pedagógicas de Educadores da Rede de Ensino de Cariacica 2015</i> 06/11/2015	
NOME (COMPLETO PARA CERTIFICAÇÃO)	
Tel.:	E-mail:
Unidade de Ensino:	Disciplina na qual atua:
Título do trabalho a ser apresentado:	
Forma de apresentação: Pôster () Comunicação Oral () Exposição ()	

ANEXO D – Comunicado Interno sobre normas de apresentação no Seminário

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria Municipal de Educação de Cariacica
Gerência de Educação Cidadã
Coordenação de Formação Continuada

CI/SEME-GEC/CFC – PMC – Nº 5830/2015

Cariacica-ES, 29 de outubro de 2015.

Prezado/a Diretor/a,

O III Seminário de Práticas Pedagógicas de Cariacica objetiva constituir-se como um espaço de ação-reflexiva e apresentação de trabalhos elaborados por professores/as do município e assim, dar visibilidade às práticas pedagógicas desenvolvidas por esses sujeitos nos cotidianos das Escolas do município.

As apresentações serão realizadas nos auditórios da SEME. Seguem informações referentes ao Seminário a ser realizado como culminância dos Encontros de Formação Continuada de Professores/as e Educadores/as ocorridos em 2015 no município:

MODALIDADES DE FORMAÇÃO	DATA	HORÁRIOS
Professores/as de Áreas (6º ao 9º ano) Educação Física (1º ao 9º ano) Artes (1º ao 9º ano)	06/11	Matutino 7h30 às 11h30 Vespertino 13h às 17h

□

CRITÉRIOS PARA A APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS:

- a) Serão apresentados trabalhos nas modalidades **comunicação oral, pôster e exposição** de material ou atividade pedagógica confeccionado/desenvolvida na

disciplina ou modalidade de formação, como: maquetes, cartazes, oficinas, portfólio e outras.

b) O pôster deverá medir 0,90m de largura por 1,00m de altura, com haste e conter em sua estrutura de apresentação os itens que constam na ficha de inscrição (título, nome do/a autor/a, Unidade de Ensino, Justificativa, Objetivos, Público Alvo, Metodologia, Recursos, Avaliação, Resultados e Referência). Também poderão ser inseridas imagens de tabelas, gráficos, fotografias, mapas, com **boa resolução**.

Importante lembrar que o pôster deverá ser confeccionado em material impresso tipo banner e que a confecção do mesmo é de responsabilidade do/a autor/a que deverá afixá-lo em local determinado com **20 minutos de antecedência** ao início do evento e retirá-lo após o tempo destinado à exposição.

c) Os professores deverão apresentar trabalhos desenvolvidos nas escolas da rede municipal de ensino de Cariacica, finalizados ou em fase de conclusão.

d) Em suas apresentações, os/as autores/as deverão atentar para a revisão dos textos e adequação às novas normas ortográficas da Língua Portuguesa e ABNT.

e) Os trabalhos poderão ser individuais ou elaborados por até 3 autores/as.

f) Havendo necessidade, os/as autores/as serão contatados pelos/as mediadores (as) para possíveis ajustes e esclarecimentos.

g) O tempo de apresentação de cada trabalho, bem como, o destinado às intervenções, será de **15 minutos**.

h) **As apresentações deverão ser salvas em PDF e em pelo menos duas mídias diferentes.**

OBSERVAÇÕES:

- Havendo o envolvimento de alunos/as em alguma apresentação de trabalho, o/a professor/a e a Unidade de Ensino deverão viabilizar o transporte e a alimentação dos/as mesmos.

- Haverá certificação de apresentação dos trabalhos que atenderem aos critérios e normas estabelecidas, bem como às adequações que, porventura, tenham sido solicitadas/sugeridas pelos mediadores (as).

- No caso de trabalho com mais de um/a autor/a, cada um/a deles/as deverá estar presente no dia do Seminário, para fazer jus à certificação.

- Importante ressaltar que esse Seminário se configura como uma Formação em Serviço, portanto os educadores que não irão apresentar trabalho no evento,

participarão como ouvintes e também terão carga horária contabilizada para a certificação. Ressaltamos que, no dia de formação, as atividades escolares estarão suspensas para TODOS OS/AS PROFESSORES/AS que atuam de 6º ao 9ºano. Sendo assim, neste dia, os mesmos deverão se encaminhar para o local do encerramento, para participarem do evento. Solicitamos portanto, que divulguem este evento e incentive a participação dos educadores desta Unidade de Ensino.



Thayana Caus Wanderley

Coordenação de Formação Continuada

Ao/À Senhor/a Diretor/a da Unidade de Ensino

Rua da Laje, nº 13 – Itaquari – Cariacica – Cep. 29.151-318.

Tel/Fax: (27) 3346-6440 3346-6452

Correio Eletrônico: cfc.seme@cariacica.es.gov.br